



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FÁBIO DE OLIVEIRA CARDOSO



**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO
DO COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA**

Maringá/PR
2018



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



FÁBIO DE OLIVEIRA CARDOSO



**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO
DO COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues

Maringá/PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Cardoso, Fábio de Oliveira

C268e O ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira/ Fábio de Oliveira Cardoso. -- Maringá, 2018.

102 f.: il., color., figs., tabs., mapas.

Orientador: Prof.a. Dr.a. Isabel Cristina Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, 2018.

1. Ensino de história e cultura indígena. 2. Livro didático - Povos indígenas - Análise e crítica. 3. Lei 11.645/2008. 4. Conhecimento prévio. 5. Unidade didática. I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. III. Título.

CDD 22. ED.980.41

Jane Lessa Monção CRB/9 1173

FÁBIO DE OLIVEIRA CARDOSO

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO
DO COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em ___/___/___

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues
Orientadora - UEM/PROFHISTÓRIA

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Membro do corpo docente - UEM/PROFHISTÓRIA

Prof. Dr. Éder da Silva Novak
Membro convidado – UFGD

Dedico esta pesquisa a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues, por acreditar na minha capacidade de produção intelectual mediante aos desafios desse trabalho. Bem como aos alunos de 3^o do colégio com os quais compartilhei momentos inesquecíveis dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina Rodrigues que, com sua sabedoria, contribuiu com seus conhecimentos intelectuais orientando-me na minha pesquisa, além de sempre me motivar e incentivar nos momentos mais difíceis dessa dissertação.

Ao Professor Doutor Éder da Silva Novak e à Professora Doutora Márcia Elisa Teté Ramos que fizeram parte da minha banca examinadora e apontaram questões importantes no meu objeto de pesquisa e indicaram referenciais teóricos para a finalização.

Ao corpo docente do PROFHISTÓRIA, por sua contribuição na minha formação de mestrando, meu respeito e admiração.

À UEM por oferecer o PROFHISTÓRIA – Mestrado em Ensino de História com estudos gratuitos e de qualidade.

À CAPES por ter concedido bolsa de mestrando durante dois anos da minha pesquisa.

Ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história - LAEE/UEM, que nos propiciou estudos das populações indígenas, base dessa pesquisa.

Aos dirigentes da APP-Sindicato com quem tive meus primeiros debates da Lei nº 11.645/2008.

Aos alunos de 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira pela sua determinação e disposição durante a pesquisa.

À direção, equipe pedagógica, corpo docente e funcionárias (os) do colégio pelo apoio moral e em disponibilizar os materiais didáticos e documentos escolares que necessitei para minha pesquisa.

Aos colegas de curso com quem compartilhei minhas angústias e alegrias.

Às minhas amigas e amigos que sempre me incentivaram, acreditaram em mim e compreenderam minhas ausências.

A meu pai João de Oliveira Cardozo e minha mãe Graciema de Oliveira Cardozo, meus irmãos Flávio de Oliveira Cardoso, Hélio de Oliveira Cardoso e Vanda de Oliveira Cardoso, aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhado e cunhadas, pelo incentivo e minha gratidão de quem sempre me orgulhei.

À minha prima, a Professora Mestra Verônica da Silva Martins, por suas observações pontuais na linguagem textual desse trabalho.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa dissertação.

FÁBIO DE OLIVEIRA CARDOSO. O ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira. PROFHISTÓRIA/UEM, 2018. E-mail: fabiooc48@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de estudar os conhecimentos da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M. Os debates teóricos de Silva A. (2013) e Silva G. (2015) sobre o histórico da conquista e os desafios enfrentados na obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 nos possibilitaram pesquisar a função da equipe multidisciplinar e repensar o ensino dessa temática na seleção dos conteúdos no contexto das DCEs (2008), contempladas na proposta curricular de história – ensino médio/2012 e nos planos de trabalho docente de história no período 2009 a 2017. Prosseguiu-se, segundo Almeida (2010) e Oliveira (2016), com críticas às visões da antropologia, à historiografia tradicional e às novas perspectivas sobre os índios na história do Brasil que serviram para as análises das transformações e permanências nos livros didáticos da coleção *Novo olhar história* de autoria de Pellegrini; Dias e Grinberg (2013), com base no PNLD/2015, afim de que pudéssemos aferir em que medida a Lei nº 11.645/2008 vem sendo atendida nessa coleção, bem como sua incidência na formação dos conhecimentos escolares dos alunos. Ancorados nos estudos de Minayo (2016), Barca (2017), Rösen (2007) e Ramos (2013) levantamos com os alunos de 3º ano do Ensino Médio os conhecimentos prévios por meio de questionário sobre a história e cultura indígena. Os resultados demonstram que eles aprenderam e conhecerem aspectos da história e cultura dos povos indígenas da América entre eles: os Asteca, Maia e Inca e as populações indígenas do Brasil Kaingang, Guarani, Yanomami, Xavante e Tupinambá e identificaram elementos da herança cultural adquirida desses povos no Brasil. Os dados serviram de parâmetro para elaboração da intervenção pedagógica da unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*, suprimindo as falhas e as dificuldades de aprendizagem com novos conceitos e conhecimentos. Com os aportes teóricos de Barca e Gago (2004), Schmidt (2005, 2008), fizemos as análises das narrativas criadas pelos alunos que apresentaram as categorias de compreensão gradativa com aspectos dos povos indígenas da América, Brasil e Paraná, às vezes, narradas com fragmentos narrativos, de maneira restrita à compreensão da fonte e materiais didáticos e de compreensão global das mensagens transmitidas. Dessa forma, o material didático produzido será disponibilizado para o colégio com a possibilidade de ser trabalhado em sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino de história e cultura indígena; Lei nº 11.645/2008; Livro didático; Conhecimento prévios; Unidade didática.

FÁBIO DE OLIVEIRA CARDOSO. Teaching of indigenous history and culture in high school of Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira. PROFHISTÓRIA/UEM, 2018. E-mail: fabiooc48@gmail.com

ABSTRACT

This thesis was developed aiming to study the knowledges of indigenous history and culture in the High School of Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – a public middle and high school. Silva A. (2013) and Silva G. (2015) theoretical debates about the history of achievement and challenges faced in the obligation of the Law nº 11.645/2008 made possible to us to research the function of the multidisciplinary team and rethink the teaching of this subject in the selection of the contents in the DCEs context (2008), covered at the High School history curricular proposal (from 2012) and in the history teachers' plan of work from 2009 to 2017. As it follows, according to Almeida (2010) and Oliveira (2016), with critics to the vision of anthropology, to the traditional historiography and to the new perspectives about indigenous people in Brazil history that were used to the analysis of the transformations and permanence in the history textbooks collection *Novo olhar história* of Pellegrini, Dias and Grinberg (2013), based on PNLD/2015, so that we could assess to what extent the Law nº 11.645/2008 has been attended in this collection, as well as the incidence in the formation of scholar knowledges by the students. Based on Minayo (2016), Barca (2017), Rösen (2007) and Ramos (2013), we collected with the third-year high school students the previous knowledges by means of a questionnaire about the indigenous history and culture. The results show that they have learned and met aspects of the indigenous people history and culture, for example: the Aztec, Mayan and Inca, and the indigenous populations in Brazil: Kaingang, Guarani, Yanomani, Xavante and Tupinambá, and they identified the elements of the cultural heritage acquired from those people in Brazil. The data served as parameters to elaborate a pedagogic intervention of the Didactic Unit: *the knowledges about the Kaingang and Guarani's history and indigenous culture in the state of Paraná*, supplying the learning failures and difficulties with new concepts and knowledges. Using the theoretical contribution of Barca and Gago (2004), Schmidt (2005, 2008), we made analyses of the narratives created by the students that showed the gradual understanding categories with the aspects of indigenous people in America, Brazil and Paraná, sometimes, narrated with narrative fragments, in a restricted way to the source and didactical materials comprehension and the global comprehension of the transmitted messages. Therefore, the didactical material produced will be available to the school with the possibility of being used in the classroom.

Keywords: Teaching of history and indigenous culture; Law nº 11.645/2008; Textbook; Previous knowledges; Didactic Unit.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASSINDI	Associação Indigenista
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCEs	Diretrizes Curriculares da Educação
EFM	Ensino Fundamental e Médio
EM	Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHBGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geologia/Pr.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NREs	Núcleos Regionais de Educação
ONG	Organização Não-Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PR	Paraná
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROVOPAR	Programa do Voluntariado Paranaense
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Terra Indígena
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Presença Indígena no Estado do Paraná	73
Figura 2 - Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal	77
Figura 3 - Terra Indígena Queimadas	78
Figura 4 - Terra Indígena de Mococa	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB 8ª série/9º ano.....	28
Quadro 2 - Conteúdos do Ensino Médio	31
Quadro 3 - Alunos pesquisados	51
Quadro 4 - Categorias de narrativas	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Enumere as principais regiões onde encontravam - se as populações indígenas Asteca (1), Maia (2) e Inca (3)	51
Tabela 2 - Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas no Brasil.....	52
Tabela 3 - Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas no Paraná	53
Tabela 4 - Das alternativas abaixo, assinale com a letra “V” o que você considera verdade e com a letra “F” o que você considera falso.....	54
Tabela 5 - Geralmente encontramos a presença visível das heranças culturais indígenas presentes no nosso cotidiano. Assinale as alternativas que correspondem a essas heranças	56
Tabela 6 - Você já viu indígenas nas ruas da cidade?	57
Tabela 7 - Assinale as alternativas que correspondem ao que você sente quando vê grupos de indígenas nas ruas da cidade de Maringá.....	57
Tabela 8 - Você considera importante estudar quais dessas etnias indígenas presentes no Paraná?	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRICO DAS LUTAS E CONQUISTAS DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO BRASIL	19
1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 COM A COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NO PARANÁ E NO COLÉGIO	22
1.1.1 A comunidade escolar e os conteúdos da temática indígena na proposta curricular de história no Ensino Médio	26
2 OS ÍNDIOS NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	34
2.1 OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	38
2.1.1 Os indígenas nas abordagens do livro didático da coleção Novo olhar história	40
3 OS CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO	48
3.1 FUNDAMENTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS	48
3.1.1 O que dizem os conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano sobre a temática indígena?.....	49
3.2 FUNDAMENTOS DAS NARRATIVAS DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS DOS ALUNOS.....	60
3.2.1 Análises dos tipos de narrativas elaboradas pelos alunos sobre os povos indígenas.....	61
3.2.2 Narrativas de compreensão fragmentada	62
3.2.3 Narrativas de compreensão restrita	63
3.2.4 Narrativas de compreensão global.....	65
4 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	68
4.1 UNIDADE DIDÁTICA: OS SABERES DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA KAINGANG E GUARANI NO PARANÁ.....	68
4.1.1 Problematização da realidade social indígena no Brasil a partir de situações apresentadas nas reportagens.....	69
4.1.2 Diferentes grupos étnicos indígenas habitam o Paraná	71
4.1.3 A ocupação indígena no Paraná	72
4.2 POPULAÇÕES INDÍGENAS JÁ HABITAVAM O PARANÁ ANTES DA CHEGADA DOS COLONIZADORES.....	74

4.3 LUTAS TERRITORIAIS NAS TERRAS INDÍGENAS IVAÍ E FAXINAL, QUEIMADAS E MOCOCA	76
4.4 A DIVISÃO DAS ROÇAS E O TRABALHO NAS TERRAS INDÍGENAS DE FAXINAL E LARANJINHA.....	81
4.5 MUDANÇAS E PERMANÊNCIA NA TRADIÇÃO: MEMÓRIA E COSTUMES EM TERRITÓRIO KAINGANG E GUARANI.....	82
4.5.1 A cosmovisão entre as metades Kamé e Kairu que completam o povo Kaingang.....	83
4.5.2 O tradicional ritual do Kiki Kaingang.....	85
4.5.3 A cultura da cosmovisão Guarani e a organização social	86
4.6 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA: CHEFES, CACIQUES E LIDERANÇAS EM TERRA INDÍGENA.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - PESQUISA SOCIAL: QUESTIONÁRIO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS	101

INTRODUÇÃO

Há algum tempo o ensino de história e cultura indígena, nas escolas brasileiras, vem sendo motivo de estudos e debates entre pesquisadores, professores e movimentos sociais indígenas que lançaram críticas ao tratamento pedagógico dado aos indígenas nos conteúdos ensinados no âmbito escolar. Dessa forma, objetivamos, no presente trabalho, repensar os conhecimentos da história e cultura indígena no Ensino Médio, mediante a conquista da Lei nº 11.645/2008 e os desafios enfrentados na sua implantação pelos docentes e alunos na socialização dos conteúdos programáticos de história.

Reconhecemos que essa problemática nos possibilitou o desenvolvimento da pesquisa com o levantamento dos conhecimentos prévios e intervenção pedagógica com uma turma de 3º ano do EM; além de analisar a proposta curricular de história/2012 e os livros didáticos da coleção Novo olhar história (2013) utilizado entre os anos de 2015 a 2017, no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M, situado na cidade de Maringá/PR.

Escolhemos investigar os saberes nesse espaço escolar pelo fato de exercermos a função de professor de história e conhecer a comunidade escolar, o que nos tornou facilitado o acesso aos alunos de 3º ano no Ensino Médio, bem como aos documentos da legislação de ensino e aos materiais didáticos, os quais foram fontes de estudos e análises nessa pesquisa.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Começamos apresentando um breve *“Histórico das lutas e conquistas da Lei nº 11.645/2008 no ensino de história e cultura indígena no Brasil”*, com críticas, segundo Silva G. (2015), ao tratamento de práticas pedagógicas que ainda lembram os índios de maneira folclórica no dia 19 de abril, *Dia do Índio*. As mudanças no currículo e na prática pedagógica, em relação à temática indígena, começaram a ocorrer com a conquista da Lei nº 11.645/2008, que de acordo com Silva A. (2013), muitas lutas foram organizadas pelos movimentos sociais negros e indígenas que reivindicaram seu reconhecimento na educação e na história, como sujeitos no processo de formação da sociedade brasileira, com suas diferenças culturais.

Segundo Silva A. (2013), esse processo foi desencadeado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que assegurou, no ensino, a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes. Tal perspectiva prosseguiu com a *Lei de*

diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, 1996), no ensino de história do Brasil, com conteúdos voltados à diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena. Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) propuseram o debate sobre a diversidade sociocultural no âmbito escolar. O resultado deste processo foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da educação básica brasileira.

“A implementação da Lei nº 11.645/2008 com a composição das equipes multidisciplinares no Paraná e no colégio” aconteceu devido a algumas preocupações, segundo Silva G. (2015), uma delas, a formação de professores de história e suas práticas pedagógicas, as quais se constituíram num desafio para professores e estudantes aprenderem sobre a diversidade étnica e cultural indígena brasileira.

No Estado do Paraná, esse processo resultou em uma conquista da Educação Estadual, a criação das equipes multidisciplinares pela Resolução nº 3399/2010 - GS/SEED que compõem os NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. Assim como acontece com a equipe multidisciplinar organizada no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M com a promoção de atividades pedagógicas de estudos e debates sobre as temáticas da história e cultura, afro-brasileira e indígena, desenvolvidas entre os professores, funcionários e alunos, durante todo ano letivo. Tal equipe tem orientado os conteúdos nos planos de trabalho docente e promovido ações pedagógicas como a visitação na ASSINDI – Maringá, servindo a casa de alojamento e o abrigo dos indígenas, enquanto vendem seus artesanatos e de residência dos estudantes advindo de vagas dos vestibulares indígenas das universidades estaduais do Paraná que vem para cidade de Maringá; há ainda a realização de palestras com estudantes indígenas, mostras de artesanatos indígenas e a confecção de filtros dos sonhos.

Quanto à *“Comunidade escolar e os conteúdos da temática indígena na proposta curricular de história no Ensino Médio”*, constatamos que a mesma contemplou somente o 1º ano do EM com conteúdos relacionados às *etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas e as revoltas indígenas e africanas na América portuguesa*. Tudo isso pautado num recorte do *conteúdo estruturante nas relações culturais*, DECs (2008), e não outros.

Porém, faltaram os conteúdos da resistência indígena de luta pela terra e o protagonismo indígena contemporâneo. Portanto, a *proposta curricular de história – ensino médio – 2012* atendeu parcialmente a Lei nº 11.645/2008.

Verificamos nos *planos de trabalho docente da disciplina de história – ensino médio entre 2009 a 2017* que foram previstos para o 1º ano os seguintes conteúdos: *origem do homem americano e brasileiro e povos da América: Maia, Asteca e Inca*. Para o 2º ano, foram relacionados os tópicos referentes à *organização dos povos indígenas na América, à colonização espanhola e portuguesa na América e à resistência, escravidão negra e indígena*. Já no 3º ano, em 2017, foram previstos os conteúdos: *a questão indígena no Paraná e os povos Kaingang e Guarani*. Consideramos que o colégio está no caminho certo da implantação da Lei nº 11.645/2008, haja vista a possibilidade de os professores de história poderem elencar outros conteúdos da temática indígena em seus planos.

No capítulo “*Os índios nas perspectivas históricas*”, realizamos o debate em torno das análises que, segundo Almeida (2010), lançam críticas à antropologia e a historiografia tradicional até o século XX que abordava os povos indígenas na história do Brasil na visão da aculturação e assimilação da cultura do colonizador português, portanto, eles desapareceriam da história do Brasil depois de assimilados, o que não ocorreu. Contrapondo essa visão, novas perspectivas são percebidas pela antropologia e historiografia e lembra a autora que as transformações nas abordagens dos conceitos da cultura e da tradição vem sendo repensadas, pois, as mesmas modificam-se pela transmissão, bem como a identidade étnica dos grupos indígenas que interagem entre si e reelaboram suas identidades em contato com outros grupos.

Outras visões distorcidas das ações indígenas na historiografia foram percebidas. De acordo com Oliveira (2016), elas levaram os leitores a minimizar as ações indígenas no passado e presente, sendo necessária uma revisão crítica dos textos que abordem uma nova narrativa histórica da nação brasileira e de seus personagens; sem preconceito da temática indígena, rompendo com a visão civilizatória do colonizador português, apresentando o protagonismo da história indígena.

Na contemporaneidade, segundo o autor, as lutas dos movimentos sociais e organizações indígenas tem sido em torno da disputa da construção da memória das populações indígenas de maneira diferente da romantizada pela história.

No item, “*Os índios na história do livro didático*”, observa as DCEs (2008) que os livros didáticos seguem uma determinada concepção historiográfica, sendo necessário os professores de história se atentarem para isso. Silva G. (2015) critica os livros didáticos de história do Brasil na forma das abordagens sobre os indígenas na história do passado sem as ações do presente e corrobora para pensarmos a diversidade cultural e étnica do Brasil. Consideramos ainda, em Silva e Grupioni (1995), as concepções de mundo das sociedades indígenas.

Mota L. (2008, p. 65) afirma que “nos livros didáticos, a construção do vazio demográfico surge ancorado nas teorias das migrações populacionais”. O autor chama atenção para a invisibilidade das populações indígenas na ocupação do Paraná e Brasil. Segundo Le Goff (2003), a memória coletiva histórica dos alunos estaria prejudicada pelas ideias dominantes.

Por sua vez, o item “*Os indígenas nas abordagens do livro didático da coleção Novo olhar história*” nos três volumes de autoria de Pellegrini, Dias e Grinberg, da editora FTD, 2ª edição 2013, foram adotados entre os anos de 2015 até 2017, no Ensino Médio do colégio, como um recurso pedagógico nas aulas de história para a mediação didática dos conteúdos entre professores e alunos. Identificamos nesses livros didáticos que as abordagens dos povos indígenas foram narradas nos contextos históricos, especificamente, nas unidades do volume 1 com os povos da América, no volume 2, em a conquista e a colonização espanhola na América e a conquista e a colonização portuguesa na América; por fim, no volume 3, o Brasil contemporâneo com narrativas a questão indígena.

Consideramos que as abordagens da história e cultura indígena na coleção *Novo olhar história* (2013), de acordo com o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História*, atende aos critérios da Lei nº 11.645/2008. Além disso, percebemos algumas transformações de maneira restrita em poucas páginas nas abordagens contemporâneas das ações dos descendentes de etnias indígenas, nas formas de lutas e resistências e na história dos povos indígenas da América e Brasil. Neste caso, embora as narrativas se iniciassem remetendo ao fato histórico da chegada dos colonizadores europeus ao continente americano, segundo Silva G. (2015), não deveria ser o indígena narrado somente na história do passado, o que indica também uma permanência nas abordagens que narraram os povos indígenas antes e durante a história da conquista e a colonização da América espanhola e

portuguesa em várias páginas da coleção, fato este sujeito à crítica dos professores de história do colégio.

Essa coleção, segundo o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História* (BRASIL, 2014, p. 99), propôs os conhecimentos históricos organizados na forma da história total no Ensino médio. Consideramos que coube aos professores de história no Ensino Médio selecionar os conteúdos para a abordagem em sala de aula, conforme previsto na *proposta curricular de história – ensino médio/2012* e nos *planos de trabalho docente de história*, contemplados e estudados com outros materiais didáticos, necessário fosse.

Acreditamos que os livros didáticos dessa coleção tenham possibilitado a aprendizagem de novos conhecimentos e conceitos da temática indígena aos alunos no Ensino Médio, sendo essa coleção estudada pelos alunos de 3º ano, dos quais levantamos seus conhecimentos prévios.

No capítulo “*Os conhecimentos de história e cultura indígena no Ensino Médio*”, apresentamos o referencial teórico que fundamentaram o levantamento dos conhecimentos prévios com uma turma de 3º anos e seguimos as orientações de Barca (2017), Ramos (2013), Gago (2012) e Rüsen (2007), sendo utilizada em primeiro momento a estratégia de acionar a memória histórica dos alunos, realizada por meio de um questionário de pesquisa social de campo, com o apoio em Minayo (2016).

No segundo momento, de posse dos dados coletados, elaboramos e realizamos a intervenção pedagógica. No terceiro momento, reaplicamos o questionário para avaliarmos a ocorrência de aprendizagens significativas em relação ao primeiro questionário, após terem estudado novos conceitos da temática indígena na forma de metacognição. Assim, constatamos que, durante o desenvolvimento da pesquisa com o questionário na etapa inicial, tivemos a participação de 34 alunos e no final 28 alunos devido ao motivo de transferência de turno.

Dessa forma, com o objetivo de coletar os dados sobre o que os alunos de 3º ano aprenderam, viram, sentiram, pensavam e narravam da história e cultura indígena, foi possível analisar o demonstrativo dos resultados do questionário e responder o que dizem os conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano sobre a temática indígena?

As respostas do questionário e a produção textual indicaram que raramente os alunos apresentaram dificuldades e a maioria demonstra conhecimento de aspectos relacionados às populações indígenas encontradas na América: Asteca, Maia e Inca; no Brasil: Kaingang, Guarani, Yanomami, Xavante e Tupinambá e no Paraná: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng. No entanto, o mesmo sinalizou que pouco tinha se ensinado no colégio sobre essas populações indígenas no Paraná. Os dados do questionário também serviram de parâmetro para o recorte temático da intervenção pedagógica com a unidade didática sobre os Kaingang e Guarani no Paraná e contribuiu para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com novos conceitos históricos dessa temática.

No capítulo dos *“Fundamentos das narrativas dos conhecimentos históricos dos alunos”*, apoiamo-nos nas DCEs (2008) Silva M. (2011, p. 202) e nas *análises dos tipos de narrativas elaboradas pelos alunos sobre os povos indígenas* utilizamos os aportes teóricos de Schmidt (2005, 2008) e Barca e Gago (2004) que estudam os tipos de narrativas criadas pelos alunos, categorizadas como: *compreensão fragmentada do passado, compreensão restrita do passado, compreensão global do passado*.

Tal questão nos possibilitou entender como os alunos de 3º ano constroem suas narrativas, segundo Barca e Gago (2004, p. 39), eles se apropriam das narrativas de compreensão gradativa das mensagens históricas sobre os povos indígenas da América, Brasil e Paraná.

Esses alunos, narraram seus textos sobre os povos indígenas, às vezes, com falhas e fragmentos narrativos, de maneira restrita à compreensão da fonte e materiais didáticos e com compreensão global das mensagens transmitidas pelas fontes de referência e materiais didáticos da unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*. E acrescentaram nas suas narrativas, ideias pessoais do que aprenderam dentro e fora da escola e deram novos significados aos conhecimentos da história e cultura indígena apreendidos e narrados por eles.

Finalizamos com o capítulo sobre *“A importância da produção de materiais didáticos”* para a prática pedagógica, lembramos as DCEs (2008) que os conteúdos históricos devem ser fundamentados em diferentes autores e suas interpretações. E, por fim, apresentamos a unidade didática: *“Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná”* que elaboramos apoiados nos estudos de Mota L.

(2008), Mota L. e Novak (2011), Rodrigues (2012), Araújo et al. (2009), Veiga (2000), FAUSTINO (2006). Material didático este reformulado com a possibilidade de ser utilizada como recurso pedagógico nas aulas de história do Ensino Médio.

1 HISTÓRICO DAS LUTAS E CONQUISTAS DA LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO BRASIL

Durante muito tempo, os tratamentos das práticas pedagógicas relativas às questões indígenas no espaço escolar limitaram-se apenas às atividades do calendário escolar nas datas comemorativas de 19 de abril, dia do índio, argumenta Silva G. (2015).

As questões indígenas nas escolas brasileiras ainda são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica. Em geral, fala-se sobre os índios apenas no mês de abril, próximo do dia 19, e é comum que ainda se repitam com os alunos antigos “rituais” pedagógicos, tais como enfeitá-los com cocares feitos de cartolina e penas de aves domésticas ou saíotes de estopa! No restante do ano letivo, trata-se o indígena com um silêncio perturbador e o máximo de contato que crianças, adolescentes e jovens terão a respeito do tema será por meio da mídia, especialmente da televisão. Nesse veículo de comunicação, em geral, as imagens das populações indígenas estão associadas apenas à desnutrição, violência, suicídios, “invasões”, etc. em resumo, assim como em tantas escolas de norte a sul do Brasil, crianças, adolescentes e jovens desconhecem a rica diversidade étnica que existe no país (SILVA G., 2015, p. 27).

O autor chama atenção para os tratamentos dados às questões indígenas no espaço escolar, para que não se limitassem somente ao dia do índio de maneira folclórica. Dessa forma, os estudantes das escolas pouco tinham acesso aos conhecimentos da história e cultura indígena, conforme hoje determina a Lei nº 11.645/2008, a qual corrobora para que essas questões sejam revistas pelos docentes no currículo e nas práticas pedagógicas escolares.

Silva A. (2013) lembra do histórico de lutas percorrido pelos movimentos sociais étnico-raciais negros e indígenas que reivindicaram seu reconhecimento na educação e na história como sujeitos no processo de formação da sociedade brasileira, com suas diferenças culturais. Assim, isso resultou em conquistas no campo das políticas educacionais que culminaram com aprovação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, determinando a obrigatoriedade no ensino dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da educação básica brasileira.

Tal processo histórico foi desencadeado pela participação democrática dos movimentos sociais negros e indígenas e outros, na elaboração da Constituição

Federal do Brasil de 1988, a qual ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, segundo Silva A. (2013).

[...] a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e a valorização das matrizes indígenas e afro-brasileiras. No art. 242, § 1º, a Constituição Federal assegura que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (SILVA A., 2013, p.115).

A Constituição de 1988 assegurou, no ensino, a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes. Por sua vez, a elaboração da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)* que, em suas *disposições gerais da educação básica*, chama atenção para as diferentes culturas indígena, africana e europeia na composição da história do Brasil.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDBEN, 1996, p. 9-10).

A LDBEN significou, segundo Silva A. (2013), um grande avanço na educação, pois, assegurou ao ensino de história do Brasil a diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena, pouco considerada pela sua história até aquele momento. Somaram-se a isso as conquistas da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), conforme salienta Silva A. (2013, p. 117), no sentido de “contribuir com o debate a respeito da diversidade sociocultural no âmbito escolar que efervescia naquele momento”.

Ainda, segundo Silva A. (2013), houve contribuições importantes nessa discussão advindas dos debates educacionais realizados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo em Durban na África do Sul (2001), bem como o I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia (1990) e a Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1991).

Já em 2001 foi realizada a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, na cidade de Durban, África do Sul, que mobilizou governos e entidades do Movimento Negro. No caso brasileiro, compromissos assumidos nessa conferência resultaram em medidas de políticas concretas, como a reserva de vagas para negros em algumas universidades do país e novos

compromissos assumidos pelo Estado em âmbito internacional, além do reconhecimento de iniciativas que iriam culminar na promulgação da Lei nº 10.639/2003. O I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia (1990) solicitava, em meio a outros pontos, que se respeitasse “os índios e suas culturas nas escolas não indígenas”. A Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, embora tenha sido redigida em 1991, foi reafirmada e publicada em 1994. O documento refere-se a diversas reivindicações antigas daqueles povos e sinaliza a importância de uma aproximação dos diversos segmentos da sociedade com a cultura indígena por meio da educação. [...] o que colaborou para a promulgação da Lei nº 11.645/2008 (SILVA A., 2013, p. 104-105).

Silva A. (2013, p. 108) argumenta “que temas como diferenças culturais, raciais, étnicas, de gênero, a dimensão da subjetividade, dentre outros, passaram a ser considerados por programas e projetos educacionais, tal como expressam as políticas que envolvem ações afirmativas” com objetivo de corrigir socialmente a história negada aos estudantes afrodescendentes e indígenas. Contudo, a implantação da Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 desencadeou lutas no campo das *ações afirmativas ou ações de discriminação positiva* das políticas de promoção da igualdade racial que passaram a serem desenvolvidas para atender estudantes em situações mais vulneráveis, como observa Silva A. (2013):

[...] a reserva de vagas em universidades públicas para jovens negros e indígenas, que podem ser definidas como *ações afirmativas* ou *ações de discriminação positiva*. [...] Essas ações encontram-se no campo das políticas de reparação ou compensatórias, que fazem parte, por seu turno, das chamadas políticas de promoção da igualdade racial. [...] há outros gêneros de ações que fazem parte das políticas de promoção da igualdade racial, quais sejam: as *políticas de ação repressiva* e as *políticas de ação valorativa*. [...] Um exemplo é a Lei nº 7.716/1989, que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A estratégia repressiva, ou punitiva, objetiva diretamente proibir, eliminando comportamentos discriminatórios. [...] Dentre as políticas valorativas, encontra-se a Lei nº 11.645/2008, que alterando a Lei nº 10.639/2003, que já havia modificado, por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, com suas especificidades, as diretrizes para a incorporação no currículo escolar do reconhecimento das diversidades existentes e obrigam o estudo da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica (SILVA A., 2013, p. 110-113).

As lutas travadas pelos movimentos sociais indígenas na disputa por um espaço democrático no campo educacional surtiram efeitos nas políticas públicas que começam a atender algumas demandas das populações indígenas de recolocá-las na história em espaço/tempo de sua identidade enquanto grupo étnico socialmente no presente.

Os resultados são vistos, enfatiza Silva G. (2015, p. 27), “[...] em um curto espaço de 15 anos, surgiram quase 30 grupos reivindicando para si uma identidade

étnica, autoafirmando-se indígenas e alimentando o desejo de serem vistos e reconhecidos como tais”. Dessa forma, a implantação da Lei nº 11.645/2008 provocou mudanças no projeto político pedagógico das escolas, como a revisão dos conteúdos de história e cultura indígena que incidiram em transformações nas práticas pedagógicas escolares e repensar o ensino no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – Ensino Fundamental e Médio.

1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 COM A COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NO PARANÁ E NO COLÉGIO

As mudanças no ensino, em função da Lei nº 11.645/2008, provocaram uma nova demanda na formação de professores de história para sua implantação nas escolas, afim de qualificar e de evitar ações pedagógicas improvisadas, lembra Silva G. (2015).

Todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam atentar para o fato de que a Lei nº 11.645/2008 não delega apenas aos professores de História a tarefa de ensinar sobre história e culturas indígenas. O que se vê, contudo, é que muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender a demanda criada pela lei, e muitos acabam por improvisar, prestando um desserviço à educação de crianças, adolescentes e jovens. Assim, as dificuldades de professores e demais profissionais da educação básica consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos (SILVA G., 2015, p. 23).

Aprenderem sobre a diversidade étnica e cultural indígena brasileira constituiu-se em um desafio para professores e estudantes, argumenta Silva G. (2015).

Do ponto de vista histórico, há uma ideia de continuidade por trás da expressão “resistente”, estrategicamente utilizada pelos grupos na afirmação de suas respectivas identidades étnicas. A sobrevivência de inúmeras etnias, em meio ao desaparecimento físico e cultural de tantas outras no Brasil, somente na primeira metade do século XX, demonstra a força dessas populações. Aprender a respeito dessa riquíssima diversidade étnica e cultural constitui um desafio permanente para professores e estudantes da educação básica no Brasil (SILVA G., 2015, p.37).

Quanto à implementação do ensino de história e cultura indígena nas escolas, a mediação didática do professor de história é de fundamental relevância, observa Silva G. (2015).

[...] a principal tarefa de um(a) professor(a) de História em escolas indígenas (e não indígenas, também), mais do que ensinar datas, nomes, fatos ou conceitos, é ajudar aos alunos a perceberem que eles fazem parte de uma história e que há diferentes formas de se contar histórias. Além disso, aprende-se também a pensar historicamente, percebendo como indígenas e não indígenas reconstróem o passado (SILVA G., 2015, p. 28-29).

No estado do Paraná, o resultado de conquista da Educação Estadual, dos movimentos sociais negros e indígenas e da APP-Sindicato - Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná - foi a criação das equipes multidisciplinares, pela Resolução nº 3399/2010 - GS/SEED, que em “Súmula: Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica”. Tal aparato pedagógico é composto por diferentes segmentos da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar das instituições de ensino da educação básica estadual e conveniadas.

A exemplo disso, o Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira - E.F.M. tem organizado, nos últimos anos, a composição da equipe multidisciplinar, oportunizado cursos de formação e planejado ações pedagógicas para implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, em consonância com Resolução nº 3399/2010.

[...] Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade, (PARANÁ¹, 2010).

¹ PARANÁ. Resolução nº 3399, de 05 de agosto de 2010. Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, nº. 8294, 27 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.Legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 18 dez. 2017.

Consideramos, para educação no colégio, um avanço significativo o trabalho pedagógico que a equipe multidisciplinar vem promovendo, a partir de atividades pedagógicas de estudos e debates sobre as temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena, desenvolvidas entre os professores, funcionários e alunos, durante todo ano letivo. Além disso, a equipe ainda tem orientado esses conteúdos nos planos de trabalho docente e promovido ações pedagógicas como: visitação na Associação Indigenista – ASSINDI² – Maringá, realização de palestras com estudantes indígenas universitários, mostras de artesanatos indígenas e a confecção de filtro dos sonhos. Assim, considerou-se uma nova perspectiva de construção da interculturalidade.

[...] um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver (BERGAMASCHI, 2010, p.163).

Durante o ano letivo de 2017, a equipe multidisciplinar discutiu em seus estudos e prática pedagógicas o tema: a beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, cujos objetivos foram:

[...] desmitificar o conhecimento equivocado sobre o continente africano e sobre os povos indígenas; valorizar a presença da cultura africana, afro-brasileira e indígena na sociedade brasileira; ampliar os conhecimentos para o desempenho competente da tarefa de assegurar que o ensino da

² ASSINDI

O Município de Maringá, há muito tempo, vem sendo constantemente visitado por grupos indígenas, a maioria deles da etnia Kaingang, originários da Terra Indígena Ivaí, próxima ao município de Manoel Ribas (PR) e distante 180 quilômetros de Maringá, PR. Nessa conjuntura, no ano 2000, no município de Maringá, teve início um projeto de apoio às comunidades indígenas oferecendo casa para permanência enquanto vendem seu artesanato. O projeto teve como objetivo proporcionar condições mais dignas aos indígenas artesãos em situação de vulnerabilidade social. Posteriormente, no dia 23 de março de 2001, a Associação Indigenista – ASSINDI – Maringá é oficialmente fundada. O projeto recebeu, em 2004, a doação de um alqueire, próximo à saída para Paranavaí. Ali então, passou a funcionar o Centro Cultural Indígena de Maringá. No local já existia uma casa de madeira, que no início do trabalho da associação hospedava os artesãos. No ano de 2003, a entidade diversificou seu atendimento aos indígenas como resposta à nova demanda apresentada, ou seja, os indígenas estudantes universitários, aprovados em vestibular específico, conforme a Lei nº 13.134 de 18/04/2001, a qual prevê a obrigatoriedade da reserva de três vagas para o ingresso de indígenas, por meio dos vestibulares nas universidades estaduais do Paraná, com ampliação para seis vagas, segundo a Lei nº 14.995 de 09/01/2006. Diante desse contexto, a entidade oferece apoio e moradia aos estudantes durante o período de graduação, assim como aos seus familiares, conforme a disponibilidade de vagas nas cinco residências destinadas a esse público alvo. O apoio refere-se às ações necessárias para que esse público possa ter acesso aos direitos sociais e desenvolver sua autonomia e protagonismo, desde o período de adaptação na vida urbana e acadêmica até o término da graduação. Disponível em: <<http://www.assindi.org.br/assindi.html>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se efetive com compromisso e qualidade (PARANÁ³, 2017, p. 1).

Entre os textos estudados e debatidos, foram dispostos, na página⁴ das *equipes multidisciplinares – material pedagógico 2017*, os seguintes textos: *Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquista na educação; Belezas e riquezas ocultas na história dos povos africanos e indígenas; Diversidade cultural: heranças africanas no Brasil: diversidade cultural e os modos de aprendizagem dos indígenas; Organização social e movimentos de resistência: Movimento de Resistência dos Africanos e dos Afro-Brasileiros e a arte, a cultura e a organização social e política do povo indígena.*

Cabe ressaltar que no I encontro da equipe multidisciplinar em 2017, a leitura e os debates de texto sobre *Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquista na educação* tratou da

[...] trajetória histórica de luta e articulação dos Movimentos Sociais Negros no âmbito nacional e internacional para garantir visibilidade e reconhecimento nas pautas curriculares. O texto destaca também a trajetória de luta dos povos indígenas na elaboração e implementação da Educação Escolar Indígena, como direito afirmativo das suas especificidades culturais e identitárias. Outro aspecto no texto ressalta a importância, compromisso e responsabilidade da Equipe Multidisciplinar como política pública educacional da Secretaria de Estado da Educação, que tem o papel de tornar efetiva a educação promovendo o rompimento de ideias e atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas que atingem negros, negras e indígenas e impedem a superação das desigualdades raciais no Brasil (PARANÁ, 2017, p. 3).

E teve como objetivo

Compreender que as Histórias da África, dos Afro-Brasileiros e dos Indígenas são relevantes para a sociedade brasileira e que a escola tem o papel de protagonista no processo de ensinar e aprender, por intermédio das Equipes Multidisciplinares, na perspectiva de superar a desigualdade racial e a exclusão social em que vivem as populações negras e indígenas em nossa sociedade (PARANÁ, 2017, p. 2).

³ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Roteiro pedagógico – encontro I: Povos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas: direitos e conquista na educação. In: Equipe multidisciplinar 2017. A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/equipe_multidisciplinar_roteiro_primeiro_encontro2017.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?Conteudo=1491>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Notamos a relevância da equipe multidisciplinar vista nos estudos que ela tem proporcionado aos participantes, como de fundamental importância para o ensino no combate à discriminação racial, com a apropriação de novas ideias e ações para a superação do preconceito social em que as vezes enfrentam os adolescentes e jovens afrodescendentes e de etnias indígenas no espaço escolar e na sociedade em que vivem.

Nessa direção, encontramos na Biblioteca do colégio um *Caderno Temático: Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang*, elaborado coletivamente com os relatos pedagógicos dos professores indígenas do Paraná, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação - SEED (2010).

Auxiliar os professores, indígenas e não indígenas, nas suas práticas educativas. O material expressa os diferentes olhares dos professores indígenas territorializados no estado do Paraná, contribuindo com o conhecimento dos processos educativos da educação escolar indígena e da história e cultura desses povos. Esta publicação também tem como objetivo, contribuir com o fortalecimento das políticas educacionais voltada aos povos indígenas, assim como somar às reflexões da temática História e Cultura Indígena (PARANÁ, 2010, p. 6).

As reflexões, no caderno temático, indicam que algumas ações no âmbito das políticas públicas educacionais indígenas vêm sendo desenvolvidas no Paraná, no que se refere à produção de materiais didáticos que, às vezes, tem chegado até ao colégio para serem socializados com a comunidade escolar. No entanto, são insuficientes, pois não se estendem à formação de professores, nem à continuidade da graduação e nos materiais didáticos.

1.1.1 A comunidade escolar e os conteúdos da temática indígena na proposta curricular de história no Ensino Médio

Segundo Silva A. (2013), a Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras e desencadeou a regulamentação nos currículos educacionais pela União, Estados e Municípios, sendo este o cenário de muitas lutas travadas na implementação das políticas públicas educacionais nas instituições de ensino de todo país.

Percebemos que as práticas docentes no âmbito escolar ganharam relevância no combate as práticas discriminatórias.

[...] para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente” (SILVA A., 2013, p. 129).

Partindo de tal problemática, propomo-nos a repensar a implantação da Lei nº 11.645/2008 no ensino de história e cultura indígena no Ensino Médio do referido colégio, mediante a conquista e os desafios enfrentados pelos docentes e alunos em sala de aula, na socialização dos conteúdos programáticos de história no Ensino Médio.

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 brasileiras” (NR) (BRASIL⁵, 2008).

Desenvolvemos o projeto de pesquisa do Mestrado profissional de História com estudantes de uma turma de 3º ano no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M., localizado em Conjunto Habitacional⁶ na região norte da cidade de Maringá, o qual possui uma estrutura regular que permite funcionar e atender os alunos nos períodos de manhã, tarde e noite.

Tornou-se relevante relatar o histórico e social da *comunidade escolar* atendida pela educação nesse colégio. No caso dos alunos, são os filhos advindos

⁵ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 7 ago. 2016.

⁶ Endereço: Rua Libertador San Martín nº 1046, Conjunto Guaiapó, CEP 87047-416, Maringá – Paraná, fone: (44) 3253-6120 e fax (44) 3268-5215. E-mail: mgataniaferreira@seed.pr.gov.br. Disponível em: <http://www.mgataniaferreira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cont_eudo=22>. Acesso em: 17 jul. 2017.

de famílias da classe trabalhadora, descrito no *Projeto Político Pedagógico – PPP/2012* (2011), no item da *Comunidade Escolar*:

A análise qualitativa apontou que 99% dos alunos residem próximo ao Colégio, nos bairros Requião, Guaiapó, Jardim Paulista e Moradia dos Ipês. Dessas famílias, 87% possui casa própria, sendo esta uma característica que se percebe, pois, os alunos geralmente estudam aqui durante vários anos: a rotatividade de alunos não é tão acentuada. A maioria das famílias (81%) é composta por 5 ou mais elementos, com a maioria dos filhos acima de sete anos, porém, em 80% das famílias, apenas duas pessoas contribuem para a renda familiar. A faixa salarial é de 1 a 3 salários mínimos na sua maioria (90% das famílias entrevistadas), o que nos mostra que o bairro é de baixa renda, necessitando de muitos programas sociais. Duzentas famílias são atendidas pelo programa Leite das Crianças, e 40% recebem o Bolsa Família, demonstrando o que a pesquisa nos indicou sobre a situação econômica das mesmas, onde necessita-se destes programas para complementar a alimentação das crianças. No que se refere à escolaridade dos pais e responsáveis, a maioria concluiu o Ensino Médio (61% dos casos), Ensino Médio incompleto (20%), ensino superior incompleto (10%), ensino fundamental completo (5%) e ensino fundamental incompleto (4%). Quanto às atividades que as famílias participam no tempo livre, a maioria das famílias (74%) destaca como atividade principal assistir televisão, seguida por ir à Igreja (10%) e atividade física (futebol, caminhadas, atividades na ATI), 11%, o que nos leva a concluir que devido ao fato da maioria das famílias do bairro serem de baixa renda, o lazer fica restrito a estas atividades, enquanto que cinema, música teatro e outros, ficaram com apenas 2% dos participantes da pesquisa. Como meios utilizados para as famílias obterem informações, a televisão aparece em primeiro lugar, seguido pela internet. Em pesquisa realizada com os alunos do Ensino Médio, conclui-se que 70% dos mesmos são trabalhadores e ou estagiários participantes do Programa Jovem Aprendiz, o que possibilita a entrada dos mesmos no mercado de trabalho. A questão da violência é uma constante nos bairros onde a escola está inserida, fato esse que pode ser observado nos noticiários locais. Nos arredores do Colégio, muitas vezes os próprios docentes observam pessoas fazendo o uso indevido de drogas, sendo este um tema presente no plano de ação da escola (PPP/2012, 2011, p. 24).

Mesmo com dificuldades sociais e pedagógicas enfrentadas para o ensino-aprendizagem no colégio, os profissionais de educação têm buscado superar as metas previstas pelos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os quais os resultados tem demonstrado progressivamente avanço no rendimento escolar.

Quadro 1 - IDEB 8ª série/9º ano

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
TANIA V FERREIRA CE EF M	2.9	3.4	3.7	3.5	4.0	4.5	*	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9

Observações⁷ - Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁸.

Para isso, consta, no *PPP* (2016), que o estabelecimento de ensino também oferece atividades interdisciplinares planejadas coletivamente para a dinamização do processo ensino-aprendizagem como:

[...] a semana da integração família-escola e a semana da cultura Afro-brasileira e indígena no mês de novembro, jogos intercalasses em julho e dezembro, o projeto de leitura que incentiva o hábito de leitura oferecendo a oportunidade de conhecer vários gêneros textuais encontrados no jornal escrito, visto que a escola tem um grupo de professores que trabalham com o projeto de produção de um jornal em conjunto com as demais disciplinas, envolvendo alunos de todos os anos atendidos pelo colégio, assim como o Blog que estreita a comunicação entre alunos e professores, com o objetivo de desenvolver a leitura e produção escrita, disseminando informações e incentivando o uso dos recursos midiáticos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas (PPP, 2016, p. 27).

Portanto, a educação no colégio tem proposto a formação integral dos seus estudantes com preparação para o trabalho e cidadania, além de prever a formação para a vida com pensamento crítico capaz de transformar a sociedade, com cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, conforme prevê o *PPP/2012*.

[...] as ações básicas que a Escola propõe, neste Projeto Pedagógico, tem o intuito de refletir e concretizar a qualidade do processo ensino - aprendizagem, permitindo o acesso ao saber científico, tecnológico historicamente elaborado, proporcionando uma formação integral do educando, por meio da ética, da consciência crítica, da autonomia intelectual, da preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania, desenvolvendo sua capacidade de pensar e agir com flexibilidade nas diversas situações da vida, capacitando-o para dar sua contribuição na construção de uma sociedade humana, justa, livre, conhecedora de seus direitos e comprometida com os seus deveres (PPP/2012, 2011, p. 10).

E no item do *Currículo e Diversidade Cultural*, o *PPP/2012*, chama atenção para o seguinte ponto:

[...] é preciso pensar em um currículo que atenda à essa necessidade, não se trata de uma disciplina à parte, mas um tema abrangente que deve ser trabalhado em todas as disciplinas, visto que em nossas salas de aula as diferenças já se fazem presentes no gênero, na cor, nas etnias, nas diferentes características biológicas, na inclusão de todas as necessidades educativas especiais, nas diferentes religiões e posicionamentos políticos e

⁷ * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
^{**} Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

⁸ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

filosóficos, o que não pode mais ser ignorado pela escola (PPP/2012, 2011, p. 33).

Notamos haver uma preocupação curricular do colégio em lidar com respeito às diferenças existentes no conjunto dos alunos nas salas de aula, pelos conteúdos pensados nos aspectos da diversidade cultural e social do povo brasileiro e da sociedade na qual os alunos convivem. Dessa forma, a *proposta curricular de história* se encontra organizada por *blocos de disciplinas semestrais*, conforme o *PPP/2012 (2011)*, que entende o objeto de estudos como:

[...] os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como os sentidos que os sujeitos deram às mesmas tendo ou não consciência dessas ações. As estruturas sócio-históricas são as relações humanas presentes na forma de agir, pensar, raciocinar, representar, imaginar e de se relacionar social, cultural e politicamente. A finalidade da História é expressar no processo de construção do conhecimento humano sob a forma da consciência histórica dos sujeitos, sendo voltada para a interpretação dos sentidos do pensar histórico dos mesmos por meio da provisoriamente desse conhecimento. O conhecimento histórico possui formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, construídas a partir da experiência dos sujeitos (PPP/2012, 2011, p.155).

Essa proposta objetiva:

Despertar nos sujeitos históricos uma consciência histórica crítica das relações humanas ao longo do tempo; desenvolver noções de tempo/espaço, fundamentais para o conhecimento histórico do sujeito; entender as relações humanas do processo histórico, por meio de elementos culturais de trabalho e de poder presentes em diferentes sociedades (PPP/2012, 2011, p.155).

Para o ensino de história, o colégio utilizou de recortes temáticos no processo histórico para que possibilitasse ao professor suprir certas necessidades acerca dos problemas contemporâneos com base nos *conteúdos estruturantes de história*, contidos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: história - DCEs/2008*.

Relações de trabalho; Relações de poder; Relações culturais; [...] dentre elas, destacaram-se, no Brasil, as temáticas de história local, História e Cultura Afro-brasileira, da História da cultura indígena, constituintes da história desse país, mas até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino (PARANÁ, 2008, p. 64).

Em consonância com as *DCEs/2008*, o colégio e os professores da disciplina de história elaboraram a *proposta curricular de história – EM/2012*, com os conteúdos estruturados nas *relações de trabalho, relações de poder e relações*

culturais, com a seleção de temas ou conteúdos básicos e específicos do 1º ao 3º no EM organizados no quadro que se segue.

Quadro 2 - Conteúdos do Ensino Médio

1º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Relações de Trabalho	Relações de Poder	Relações Culturais
<p>Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: A divisão do trabalho. O mundo do trabalho nas sociedades da antiguidade clássica: Grécia e Roma. Filosofia e escravidão. O mundo do trabalho na sociedade feudal. A instituição da Escravidão Africana no continente Americano. O trabalho escravo no novo mundo. Trabalho assalariado e livre na sociedade contemporânea.</p>	<p>Tema 2: O Estado e as relações de poder. Conteúdos: Os Estados no mundo antigo e medieval. O Estado e as relações de poder: formação dos Estados (Europa) Formação dos Estados Nacionais Europeus e Latino americano e a colonização da África, América e Paraná.</p>	<p>Tema 3: cultura, religiosidade. Conteúdos: rituais, mitos e imaginário (africanos, asiáticos, americanos e europeus) mitos e arte greco-romanos formação da religião: cristianismo. Etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas. História da África.</p> <p>Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções. Conteúdos: As relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos. As guerras e revoltas na antiguidade: gregos e romanos. Relações de dominação e resistência na sociedade medieval europeia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes. Relações de dominação e resistência na sociedade ocidental moderna. As revoltas indígenas e africanas na América portuguesa. Os quilombos e as comunidades quilombolas no Paraná e no Brasil. As revoltas sociais na América portuguesa.</p>
2º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Relações de Trabalho	Relações de Poder	Relações Culturais
<p>Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: A construção do trabalho assalariado. A constituição do sistema de fábricas. A organização do tempo do trabalho. O trabalho infantil e o trabalho feminino. A abolição da escravidão nos Estados Unidos da América e no Brasil.</p>	<p>Tema 2: Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e as revoluções. Conteúdos: As revoluções burguesas na Inglaterra e na França. O período Imperial. A instalação da ordem republicana no Brasil. Emancipação política e formação do Paraná.</p> <p>Tema 3: Urbanização e industrialização. Conteúdos: Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo. O desenvolvimento urbano com a Revolução Industrial.</p>	<p>Tema 4: Cultura e religiosidade. Conteúdos: Renascimento. Reformas religiosas protestantes e Contra-Reforma Católica. Iluminismo. O liberalismo e o pensamento protecionista nos séculos XVIII e XIX. Conservadorismo, nacionalismo e socialismo no século XIX. História da África.</p> <p>Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções Conteúdos: Movimento operário: Cartismo, Ludismo e Comunismo. Relações de dominação e resistência</p>

		durante o Império no Brasil. A crise dos impérios coloniais e o processo de independência nas Américas.
3º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Relações de Trabalho	Relações de Poder	Relações Culturais
<p>Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre. Conteúdos: O surgimento do trabalho assalariado no Brasil. A Trabalho no Paraná: escravos, tropeiros, colonos e operários. As transformações do Trabalho na contemporaneidade.</p>	<p>Tema 2: O Estado e as relações de poder. Conteúdos: Relações de poder e violência no Estado. O Estado Imperialista e sua crise. Os sujeitos e as revoltas sociais e as guerras. Consolidação da república Oligárquica. A crise dos anos 20 e o Governo de Vargas. Estado e sociedade no período populista. Estado Totalitário Nazismo e Fascismo. O golpe de 1964 e militarização da sociedade. Estado em tempos de globalização.</p> <p>Tema 3: Urbanização e industrialização. Conteúdos: Urbanização e industrialização no Brasil. Urbanização e industrialização no século XIX. Urbanização e industrialização na sociedade Contemporânea. Urbanização e industrialização no Paraná.</p> <p>Tema 4: Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e as revoluções. Conteúdos: as guerras mundiais no século XX. As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina. Os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina. Os Estados africanos e as guerras étnicas. A luta pela terra e a organização de movimentos sociais pela conquista do direito a terra na América Latina. A mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas.</p>	<p>Tema 5: Cultura e religiosidade. Conteúdos: Cultura africana. Globalização, blocos econômicos, neoliberalismo, meio ambiente e desenvolvimento tecnológico. O terrorismo no século XXI e os conflitos internacionais.</p> <p>Tema 6: Os sujeitos, as revoltas e as revoluções. Conteúdos: O socialismo e a Revolução Russa. Movimento operário no Brasil. Movimentos Contemporâneos da mulher, negro, sem-terra, movimento estudantil. Cultura africana. A crise dos impérios coloniais e o processo de independência nas Américas.</p>

Fonte: PPP/2012, 2011, p.156-157.

Com o exposto na *proposta curricular de história – EM/2012* identificamos que os conteúdos da história e cultura indígena foram parcialmente contemplados de maneira mais visível no 1º ano, relacionados às *etnias indígenas e africanas e suas*

manifestações artísticas, culturais e religiosas e às revoltas indígenas e africanas na América portuguesa, com recorte no conteúdo estruturante nas relações culturais, o que não deveria ser, pois esses conteúdos deveriam abranger os demais conteúdos estruturantes nas relações de trabalho e de poder. Não constou, na proposta, os conteúdos sobre o protagonismo indígena na contemporaneidade, restritos do passado no Brasil colônia e não foram elencados os de história da luta indígena pela terra.

Percebemos que os professores de história do colégio tiveram uma certa preocupação com a implementação da Lei nº 11.645/2008, já que esses conteúdos no 1º ano estão relacionados a culturas indígenas e africanas. Constatamos assim que a *proposta curricular de história – EM/2012* deixou de contemplar outros conteúdos da história e cultura indígenas no 2º e 3º, já que esses não foram explicitados nos demais anos, ficando essa tarefa a cargo dos professores de história em buscar contemplá-los ou não nos *planos de trabalho docente de história*.

Verificamos nos *planos de trabalho docente de história - PTD* que, no período 2009 a 2017, foram sendo acrescentados e ensinados novos conteúdos da história e cultura indígena, conforme consta no 1º ano, a previsão dos conteúdos sobre: *origem do homem americano e brasileiro e Povos da América: Maia, Asteca e Inca*.

Planejou-se para o 2º ano os conteúdos relacionados a *organização dos povos indígenas na América* e restringiu esses ao período da *colonização espanhola e a colonização Portuguesa na América e resistência a escravidão negra e indígena*.

No *plano de trabalho docente de história/2017*, para 3º ano, foram acrescentados os conteúdos: *a questão indígena no Paraná e os povos Kaingang e Guarani*. Consideramos, nessa análise, a possibilidade que os professores de história pudessem elencar outros conteúdos da temática indígena em seus planos de trabalho. Mas, diante do levantamento desses conteúdos programáticos e das ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar, podemos dizer, que, ao longo dos anos, o colégio tem implementado várias ações pedagógicas para implantação da Lei nº 11.645/2008 e salientamos que as condições educacionais do colégio, limitam-se ao que o sistema de ensino público pode oferecer em recursos materiais e pedagógicos. Com isso, passamos às análises sobre os índios nas concepções históricas.

2 OS ÍNDIOS NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Nos últimos anos, a historiografia e a antropologia contemporânea passou a tecer críticas e questionamentos sobre a forma de como a história retratava os povos indígenas no Brasil. Dentre elas, encontramos as pesquisas da autora Manuela Carneiro da Cunha (1992) na obra *“História dos índios no Brasil”*; John Manuel Monteiro (1994) em *“Negros da Terra - índios e bandeirantes origens de São Paulo”*; do autor João Pacheco de Oliveira (1998) na obra *“Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo”* e em 2016 na obra *“O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades”*. E as contribuições de Maria Regina Celestino de Almeida (2010) em *“O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco”*, nela a autora analisou a visão tradicional da história sobre os índios ao longo do tempo e as transformações percebidas recentemente na historiografia das ações dos índios como sujeitos no seu tempo histórico.

Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores. Além disso, em geral, apareciam na história como índios apenas no momento do confronto, isto é, quando pegavam em armas e lutavam contra os inimigos. Assim, os tamoiós, os aimorés, os Goitacazes e tantos outros eram vistos como índios guerreiros, que resistiram bravamente à conquista de suas terras. Foram, no entanto, derrotados e passaram a fazer parte da ordem colonial, na qual não havia brecha nenhuma para a ação. Tornavam-se, então, vítimas indefesas dessa ordem. Na condição de escravos submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história (ALMEIDA, 2010, p. 13).

A autora levanta algumas das visões sobre os índios, predominantes entre antropólogos e historiadores até o século XX e as mudanças desencadeadas com novas abordagens históricas conceituais em relação aos índios na colonização do Brasil. Entre elas, a concepção teórica da aculturação, na qual os índios na colonização iniciariam processos de mudanças culturais de assimilação que os conduziria a perda da identidade étnica, teoria essa questionada por desconsiderar os processos históricos de mudanças vividos pelos índios, vistos como imutáveis, forçados a assimilação cultural no contato com colonizador sem resistência.

As relações de contato com sociedades envoltivas e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados

simples relações de dominação impostas aos índios, [...] ser a submissão passiva um processo de mudanças culturais a serem assimilados [...] (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Essa teoria da aculturação levaria à assimilação da cultura do não índio desaparecendo a cultura dos grupos étnicos indígenas. Nessa perspectiva, Almeida (2010, p. 16) relata que “as relações de contato eram [...] vistas como relações de dominação/submissão, [...] os índios integrados à colonização, seja como escravos ou como aliados, eram vistos como submissos e aculturados”. Analisa a autora que essas relações eram pensadas com base no dualismo entre o índio aculturado e o índio puro, resistente a aculturação.

[...] que estabeleçam rígidas oposições entre índio aculturado e índio puro; aculturação e resistência cultural (entendida esta última como negação dos novos valores culturais impostos); estrutura cultural (fixa, imutável e orientadora do comportamento dos povos primitivos) e processos históricos (responsáveis por introduzir mudanças e conduzir à extinção desses mesmos povos). Esses dualismos foram, em grande parte, responsáveis por abordagens redutivistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos (ALMEIDA, 2010, p. 16).

Essa percepção, segundo Almeida (2010), foi comungada por Florestan Fernandes (1976) que procurou desfazer a passividade dos índios na colonização, estes, embora resistentes, foram vencidos e aculturados. Além disso, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHBGB) reservou aos índios um lugar no passado, como se fossem extintos no presente da história do Brasil. E também os etnógrafos que acreditavam que os índios iam desaparecer e, por isso, precisavam ser estudados.

Essas políticas assimilacionistas de integração e extinção dos índios começaram a mudar com a Constituição Federal do Brasil de 1988, influenciada pelos movimentos indígenas e significou, segundo Almeida (2010, p.18), “[...] sancionar uma situação de fato: os índios, nos anos 1980, contrariando as previsões acadêmicas, davam sinais claros de que não iriam desaparecer”.

As transformações políticas dos movimentos indígenas provocaram mudanças na concepção teórica das análises dos antropólogos e historiadores que passaram a reconhecer as diferentes culturas dos índios que continuaram existindo em constante mudanças, forçando a revisão dos conceitos de aculturação e tradição, como explica Almeida (2010).

O conceito de aculturação, desde os anos 1970, esse conceito vem sendo problematizado e visto como processo de mão dupla, no qual todos se

transformam. Em nossos dias, as ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais utilizadas e realmente são mais adequadas ao estudo de situações nas quais se leva em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de mudança. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significado próprio e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem. O conceito de tradição também tem sido repensado, prevalecendo, hoje, o pressuposto de que ela sempre se modifica ao ser transmitida. Tudo que se transmite é recebido conforme a maneira do receptor, o que implica em valorizar mais a apropriação do que a transmissão. No caso da história indígena, trata-se de deslocar o foco da análise dos colonizadores para os índios, procurando identificar suas formas de compreensão e seus próprios objetivos nas várias situações de contato por eles vividas (ALMEIDA, 2010, p. 22-23).

Novas perspectivas históricas passaram a repensar também o conceito de identidade étnica como algo não fixo.

Ao contrário, é entendida também como construção histórica de caráter plural, dinâmico e flexível. Com base nos trabalhos de Max Weber e, mais recentemente, de Frederick Barth, os estudos atuais sobre etnicidade já não consideram a cultura como elemento definidor de grupo étnico. Ao invés disso, priorizam suas dimensões políticas e históricas. Nos anos 1920, Weber já alertava para o papel da ação política comum como elemento de formação e manutenção do sentimento de comunhão étnica. Barth, no final dos anos 1960, bastante influenciado pelas ideias do primeiro, enfatizava que as distinções étnicas não dependem da ausência de interação social, nem tampouco são destruídas por processos de mudança e aculturação. O autor valoriza também a ação política, o caráter organizacional e o sentimento subjetivo de pertencimento ao grupo como fatores essenciais nos processos de sua formação. Entendem-se, hoje, as identidades como construções fluidas e cambiáveis que se constroem por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem. Assim, se os povos indígenas foram capazes de reelaborar, em situações de contato, suas culturas, fizeram o mesmo com suas identidades (ALMEIDA, 2010, p. 24-25).

Segundo Almeida (2010), as revisões na história política e econômica da América e do Brasil vão superando os dualismos entre índios aculturado/índios puros, tradição/aculturação, a partir de novos olhares sobre os índios nas sociedades coloniais e na contemporaneidade.

Um excelente exemplo a respeito disso são as capitâneas hereditárias do Brasil. Criadas em 1534, a maioria delas fracassou, em grande parte, pelos ataques de grupos indígenas. As duas capitâneas que mais prosperaram, São Vicente e Pernambuco, foram aquelas cujos donatários puderam contar com o apoio inestimável de lideranças indígenas com as quais estabeleceram estreitos laços de aliança. [...] Trata-se de repensar o papel das legislações, vistas como resultantes de acordos, negociações e confrontos entre os agentes interessados e suas respectivas capacidades de fazer valer seus interesses. As leis não foram inventadas maquiavelicamente apenas para dominar e oprimir, pois ainda que legitimassem as relações desiguais, elas sempre permitiram mediações. [...]

Os documentos analisados com base nessas novas abordagens apresentam índios que mesmo “aculturados” e “dominados”, não deixaram de agir, não deixaram de ser índios e, embora por longo tempo ausentes da historiografia, não saíram da nossa história (ALMEIDA, 2010, p. 27-28).

Outras visões distorcidas das ações indígenas na historiografia foram percebidas por Oliveira (2016), na obra “*O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*”, o qual chama atenção para uma revisão crítica das fontes.

Em geral, as ações indígenas no passado – e também no presente – são explicadas a partir de representações distorcidas e estigmatizantes, que impossibilitam a compreensão dos objetivos e significados que tiveram para os seus contemporâneos, levando os leitores (atuais e do passado) a minimizar a importância dessas iniciativas. Os mesmos textos, assim, frequentemente precisam ser iniciados por uma revisão crítica das fontes [...] (DE CERTEAU, 2002 apud OLIVEIRA, 2016, p. 7-8).

Tal revisão crítica das fontes históricas e objetos apresenta-se numa nova narrativa histórica da nação brasileira e de seus personagens, sem preconceito da temática indígena.

[...] as motivações e significados das ações realizadas por indígenas implica lançar outra luz sobre eventos e personagens da história nacional. As repercussões disso frequentemente vão muito além da temática indígena e dos objetos usuais da etnologia. [...] implicando o desenraizamento de preconceitos e de horizontes coloniais, possibilitando apontar, ainda que como totalidade virtual, outra narrativa sobre a nação brasileira (OLIVEIRA, 2016, p. 8-9).

Oliveira (2016, p. 10) ressalta que “disso resultou um diálogo com a perspectiva historiográfica e algumas vertentes teóricas da história, bem como uma maior aproximação com a antropologia do colonialismo”. Segundo o autor, as imagens dos personagens indígenas foram reproduzidas durante várias décadas repetidamente nos livros didáticos de história e ensinada nas escolas com base na visão civilizatória do colonizador português e dos indígenas, testemunhas da história da nação e não protagonista. Portanto, as investigações devem procurar a razão gerada pela desigualdade social no Brasil.

É a mais forte autorrepresentação do Brasil, inculcada pela escola e naturalizada por toda a população letrada. Nela, os índios, bastante estetizados, parecem fundir-se com a natureza, não sendo efetivamente protagonistas – mas apenas testemunhas – da história da nação e de seu próprio destino. Contra as autorrepresentações idealizadoras, caudatárias da crença em uma missão civilizatória do homem branco, o investigador atual precisa remontar de outra maneira ao passado, buscando compreender o surgimento das estruturas de geração de riqueza, desigualdade e expansão territorial daquilo que identificamos como o Brasil

real. A escravidão indígena, que precede a importação de escravos africanos, revela-se como fundamental para o estabelecimento dessa colônia de exploração portuguesa na América Meridional, associando íntima e inexoravelmente a produção de riquezas ao genocídio, à expropriação territorial, à destruição dos recursos ambientais, à modalidades variadas de coerção ao trabalho (escravidão temporária, patronagem e tutela) (OLIVEIRA, 2016, p. 16-17).

Na contemporaneidade, a luta dos movimentos sociais e organizações indígenas tem sido entorno da disputa da construção da memória das populações indígenas de maneira diferente da romantizada pela história e buscam,

[...] expressar a sua condição de indígena atual com elementos diacríticos da sua alteridade: as pinturas corporais, os adornos e os cocares tornam-se muito valorizados, e circulam com intensidade entre os diferentes povos, independentemente de suas tradições específicas. As ações culturais e performances rituais deixam de ser um saber restrito aos mais velhos, e passam a envolver crescentemente os jovens e as mulheres, incorporando também contextos cotidianos, como as atividades escolares, as manifestações artísticas e as mobilizações políticas [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Portanto, o historiador deve procurar outras fontes, como explica Oliveira (2016):

[...] explorar a diversidade de fontes e a multiplicidade de relatos possíveis, beneficiando-se do resultado de pesquisas antropológicas e históricas atuais. Estas frequentemente revelam instituições e significados desconhecidos das fontes não indígenas da época e que, mediante uma leitura crítica e numa perspectiva descolonizadora, muitas vezes permite construir interpretações novas nas entrelinhas de registros do passado (OLIVEIRA, 2016, p. 29).

O autor lembra a leitura crítica que precisa ser feita mediante à diversidade de fontes disponíveis na atualidade. Provavelmente, essas novas concepções historiográficas tenham influenciado nas narrativas dos livros didáticos de história, contribuindo na ampliação do debate da presença indígena na história do Brasil com novas perspectivas e abordagens desses personagens.

2.1 OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Começamos o debate do livro didático pelas reflexões das DCEs (2008, p. 70) que diz:

[...] uma vez que as explicações nele apresentadas são limitadas, ou seja, pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada concepção historiográfica, seja pela quantidade de conteúdos em atendimento às demandas do mercado editorial (PARANÁ, 2008, p. 70).

Nos livros didáticos de história do Brasil e na escola, os indígenas foram lembrados de forma generalizada na história do passado sem as ações do presente.

Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento”. A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas “desaparecem”, e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como com seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro. [...] os indígenas foram “comemorados” no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçavam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele). Essa, pois, foi a memória folclórica construída em torno das questões indígenas no ambiente escolar ao longo das últimas décadas. [...] Entretanto, pouco ainda se conhece sobre tais diferenças, e o senso comum insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de “índios”, como se fossem todos iguais: “habitantes de ocas”, “adoradores de Tupã”, “antropófagos”, etc. (SILVA G., 2015, p. 21-22).

Silva G. (2015, p. 21) chama a atenção para o fato de que o “Brasil é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica, ainda que muitos tenham dificuldade em reconhecer tal situação [...]”, a qual citamos a diversidade da história e cultura indígena, que começa a ser mais percebida pelos historiadores.

Levamos em conta que alguns livros didáticos de história não mudaram completamente seu olhar sobre os índios, o que torna necessário a escola e docentes ficarem atentos à escolha do livro didático e à prática pedagógica com o objetivo de não retratar o índio somente no passado, mas também no contexto do Brasil contemporâneo.

Apesar de muitos dos livros didáticos adotados atualmente no ensino fundamental e no ensino médio insistirem em retratar as populações indígenas no Brasil como pertencentes exclusivamente ao passado, é mais do que saudável se referir a essas sociedades no contexto do Brasil contemporâneo: é necessário! Isso porque, se inúmeros grupos indígenas desapareceram no país ao longo de mais de 500 anos – desde a chegada de portugueses e espanhóis em terras americanas -, é verdade também que muitos sobreviveram, lutando por direitos históricos e por uma maior visibilidade, a fim de que esses direitos sejam garantidos e respeitados (SILVA G., 2015, p. 24).

Corroborando a reflexão de Silva e Grupioni,

[...] sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundo e de vida social podem nos trazer, aliada ao exame

dos modos de relacionamento que a sociedade e o Estado nacionais oferecem as sociedades indígenas constituem um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 15-16).

Mota L. (2008, p. 65) contribui ao afirmar que “nos livros didáticos, a construção do vazio demográfico surge ancorado nas teorias das migrações populacionais”. O autor chama a atenção para a invisibilidade das populações indígenas na ocupação do Paraná e Brasil, em detrimento da visão da história da concepção progressista do colonizador. Nesse caso, a memória coletiva histórica dos alunos estaria prejudicada pelas ideias dominantes.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

No entanto, investigamos os livros didáticos da coleção *Novo olhar história* (2013) para saber se novas abordagens sobre os indígenas foram percebidas nas narrativas dos autores dessa coleção, tema do item a seguir.

2.1.1 Os indígenas nas abordagens do livro didático da coleção Novo olhar história

No período de 2015 a 2017, o colégio adotou, como recurso didático pedagógico, nas aulas de história no Ensino Médio, a coleção *Novo olhar história* de autoria de Marco Cesar Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, escrita em 3 volumes, com publicação da editora FTD, 2ª edição 2013.

Sendo esse material didático utilizado na mediação dos conteúdos entre professores e alunos no processo de aprendizagem dos conceitos históricos, analisamos nessa coleção as transformações e permanências nas abordagens da história e cultura indígena provocadas pela Lei nº 11.645/2008.

De um modo geral, tal material analisa o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio* (BRASIL, 2014, p. 94), pois, “aborda os conteúdos históricos em sequência cronológica, intercalando, capítulos de História da Europa, da Ásia, da América, da África e do Brasil” propondo uma abordagem curricular da história na

linha da Nova História, como observa o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História*.

[...] a proposta da coleção é de se alinhar à Nova História, enfocando temas antes pouco valorizados como a cultura de diferentes povos e a história das classes oprimidas, com uso de fontes variadas e adotando uma perspectiva aberta às contribuições de diferentes disciplinas. No entanto, como apresenta uma proposta de organização curricular cumprindo critérios cronológicos lineares, esses pressupostos ficam mais evidenciados no uso das fontes históricas variadas (BRASIL, 2014, p. 94).

Abrangendo todos os volumes a história da África, dos afrodescendentes e povos indígenas, lembra o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história*.

A História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas são abordadas em todos os volumes da coleção. Os textos mostram a diversidade desses povos, contemplando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, assim como evidenciam como suas formas de organização original se desestruturaram com o impacto causado pelo contato com os europeus, gerando diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2014, p. 94).

Porém, nessa trilogia, o protagonismo dos descendentes das etnias indígenas brasileiras ficou restrita à poucas imagens, comparada aos afrodescendentes, constata o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História*.

Na História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas, ao abordar temas mais contemporâneos, os textos da coleção mostram os africanos e seus descendentes como protagonistas de lutas por direitos civis, políticos e sociais, evidenciando sua contribuição para a conquista e ampliação dos direitos de cidadania em diversos países. [...]. Quanto à abordagem de temas relacionados com a História dos afrodescendentes e dos povos indígenas no Brasil, os textos e atividades tratam de sua luta contra diferentes formas de dominação e discriminação e destacam a preservação de suas tradições culturais como forma de resistência. A coleção traz muitas imagens de afrodescendentes em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade, enquanto que imagens de descendentes das etnias indígenas brasileiras são restritas a poucas unidades do livro (BRASIL, 2014, p.98).

A coleção *Novo olhar história (2013)* foi composta por 3 volumes, divididos em 12 unidades em cada livro, conforme apresenta o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História*.

1º ANO – 288 páginas – 12 unidades: Construindo a História; A origem do ser humano; Povos do Oriente Médio antigo; Povos antigos da África; Povos antigos da Ásia; Os antigos gregos; Os antigos romanos; A expansão do Islã; A época medieval na Europa; O Renascimento italiano; Os povos da América; Reinos e impérios da África. **2º ANO** – 288 páginas – 12 unidades: O Nascimento da Europa moderna; A Europa moderna: reformas religiosas e Estados Absolutistas; A África e a chegada dos europeus; A conquista e a

colonização espanhola na América; A conquista e a colonização portuguesa na América; A expansão das fronteiras da colônia; O Iluminismo; A Revolução Americana; A Revolução Francesa e o império napoleônico; A Revolução Industrial; As independências na América; O Império do Brasil. **3º ANO** – 288 páginas – 12 unidades: A industrialização e a expansão imperialista; A Primeira República; A Guerra e a Revolução Russa; O período entre guerras; A Era Vargas; A Segunda Guerra Mundial; As transformações mundiais durante a Guerra Fria; Movimentos de independência; A democracia no Brasil do pós-guerra; O Brasil durante a Ditadura Militar; O mundo contemporâneo; O Brasil contemporâneo (BRASIL, 2014, p. 96).

Observamos pelas unidades de cada volume que são muitos os conteúdos de história a serem estudados pelos alunos no Ensino Médio nessa coleção, por isso, analisamos as abordagens relacionadas aos povos indígenas.

No livro didático volume 1, da coleção *Novo olhar história* (2013), os autores Pellegrini, Dias e Grinberg (p. 244-261) propuseram, no início da unidade, os povos da América uma atividade para os alunos analisarem a fotografia de uma pirâmide da cidade maia de Pelenque, atual México.

Em *os povos nativos*, as abordagens de Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) apresenta quem são eles:

Muito antes da chegada dos colonizadores europeus, o continente que viria a ser chamado de América já era habitado por diversos grupos **indígenas**, distribuídos por todo o seu território. Essa pluralidade de povos e culturas se manifestou nas línguas, nos costumes e nas tradições, possibilitando diferentes modos de organização econômica, social e política. Assim, na América, existiam sociedades de coletores e caçadores, como a dos esquimós; sociedades que, além da caça e da coleta, também praticavam a agricultura, como os indígenas da América do Sul; e sociedades urbanas organizadas em Estados, como os maias, incas e astecas (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 246).

Notamos, nessa narrativa, que ao referir-se aos povos indígenas da América, ela se remete à chegada dos colonizadores europeus, sendo que essa não deveria ser, no entanto, possibilita abordagens dos povos nativos entre eles os maias, incas e astecas. Os autores prosseguiram nas abordagens históricas com os *maias*, destacando, em textos narrativos, fotografias e imagens os conceitos relacionados à organização política e social, às pirâmides, ao sistema de escrita e aos calendários desse povo. Além da abordagem de alguns aspectos sobre os *astecas*, articulando textos narrativos e imagens relacionadas à religiosidade e a economia.

Utilizando-se de textos narrativos e fotografias, os autores abordaram os *incas* e enfatizaram elementos da expansão do Império, sua organização social e a construção de cidades incas a exemplo de Machu Picchu na cordilheira dos Andes.

Em os povos indígenas do Brasil, as abordagens de Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) iniciam-se sobre

O território que os europeus conquistaram no século XVI, e chamaram de Brasil, era habitado por cerca de três milhões de indígenas, pertencentes a aproximadamente 900 povos, cada povo tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e sua língua. Os indígenas viviam em aldeias, organizadas conforme a tradição de cada povo. Apesar das diferenças que havia entre as sociedades indígenas, elas apresentavam várias semelhanças, como a visão religiosa do mundo (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 257).

Analizamos, nessa narrativa, que os autores iniciaram a partir do fato histórico da conquista europeia e não dos povos indígenas como deveria ser. Prosseguiram em suas abordagens gerais sobre: *a visão religiosa do mundo, a organização social, a divisão do trabalho, a diversidade dos povos indígenas* e fizeram (p. 259) um pequeno recorte específico para os tupis e os macro-jês. Os autores encerraram essa unidade (p. 260-261) fazendo uma relação dos descendentes indígenas na contemporaneidade, com a exploração do tema *a preservação da cultura indígena no Brasil*, narrada com o uso de textos e fotografias.

No volume 2 dessa coleção, os autores Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) abordaram aspectos da conquista e colonização do território americano pelos europeus sobre as diferentes populações indígenas da América. Observamos isso, na unidade sobre *a conquista e a colonização espanhola na América*, nela os autores voltaram-se para as narrativas da conquista do império Asteca, Inca, apresentando entre essas, alguns aspectos da resistência contra o domínio espanhol, as quais foram percebidas nas lutas dos Asteca na cidade de Tenochtitlán e dos Inca na cidade de Cuzco com os imperadores Manco Capac e Tupac Amaru I, que deixaram a cidade e continuaram a resistência.

Chama a atenção Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) para o choque cultural conforme trecho de texto de Todorov (1999) extraído dos relatos do espanhol Hernán Cortez na conquista do México que descreve:

Nos comportamentos e relacionamentos, essa gente tem quase os mesmos modos de viver que na Espanha, e há tanta ordem e harmonia quanto lá; e, considerando que são bárbaros e tão afastados do conhecimento de Deus e da comunicação com outras nações racionais, é uma coisa admirável ver a que ponto chegaram em todas as coisas [...] (TODOROV, 1999 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 81).

No livro é apresentada uma análise da visão de Cortez como etnocêntrica, explicam Pellegrini, Dias e Grinberg (2013, p. 81), “pois ele analisa as características

da sociedade asteca de acordo com suas próprias concepções do que seria uma sociedade superior”, na qual buscava-se afirmar a superioridade do europeu ao não cristão indígena da América. Além disso, prosseguiram com abordagens sobre o processo de conquista espanhola destacando a imposição da catequização indígena, a exploração do trabalho nas minas e na agricultura e a consequente desestruturação das sociedades indígenas.

Os autores (2013, p. 88-89) finalizaram explorando textos e imagens de tema contemporâneo: *os indígenas da América Latina na atualidade e a Declaração dos direitos dos povos indígenas*. Quanto à unidade *a conquista e a colonização portuguesa na América*, os autores abordaram que a princípio *as relações entre portugueses e indígenas* que se deram pelo escambo.

Nessa fase inicial de exploração, as relações entre portugueses e indígenas baseavam-se no escambo: os portugueses forneciam objetos que os indígenas não conheciam, principalmente facões e machados de metal, e, em troca, os indígenas extraíam as toras de pau-brasil e transportavam-nas até as feitorias. Essas feitorias, além de funcionar como armazéns e fortalezas, tornaram-se importantes pontos de encontro, nos quais se realizavam negociações e estabeleciam-se alianças com os indígenas (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 99).

Edilene Pereira Vale (2017, p.124) analisa, conforme Oliveira (2014, p.178), “No primeiro tópico, que se fala do escambo, seria importante destacar que toda produção dependeria de uma relação amistosa com os indígenas, não apenas para assegurar a troca, mas, sobretudo para o abate das árvores e seu aparelhamento”.

Nessa mesma unidade, os autores contextualizaram as mudanças nas relações de exploração do trabalho com a escravização indígena na lavoura de cana-de-açúcar e no engenho, justificada pela falta de mão de obra.

Diante da necessidade crescente da mão de obra, os donos de engenhos passaram a escravizar a população nativa. Além disso, os colonos portugueses ampliaram suas lavouras, invadindo as terras dos indígenas e tratando-os como empecilhos à colonização efetiva do território brasileiro. [...]. Desta maneira opressora e violenta, foi se constituindo na Colônia uma sociedade fundamentada na hierarquia étnica, que mantinha os indígenas em uma condição social inferior à dos portugueses. [...] a Corroa buscava assegurar as alianças com a população nativa no intuito de utilizá-la na exploração do pau-brasil e, também nas guerras contra outros europeus (principalmente franceses) e contra os grupos nativos considerados “hostis”, por meio da chamada “guerra justa” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 101).

Corroborando nessa direção Vale (2017)

Nas relações entre europeus e povos indígenas, os autores defendem de maneira simples que as relações entre os dois grupos se alteraram a partir da exploração do açúcar, devido a grande demanda por mão de obra, invasão de terras e consequente desestruturação de suas instituições sociais. É como se antes disso não tenha existido nenhum tipo de conflito entre as duas partes (VALE, 2017, p. 124).

Nesse volume do livro, os autores restringiram o conceito *as formas de resistência indígena* no quadro em box de glossário.

Buscando resistir à opressão e à violência, os indígenas lutaram para proteger suas famílias e defender seus territórios. Eles promoveram ataques aos engenhos e vilas travando grandes combates contra os europeus. Nesses combates, enfrentaram diversos problemas, principalmente a inferioridade tecnológica em relação às armas europeias. [...] a maior parte dos indígenas optava pela migração como forma de resistência. Muitos deles abandonaram seus territórios ancestrais e dirigiram-se para o interior do continente, procurando ocupar áreas onde a presença europeia não fosse efetiva (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 101).

Com isso, procuraram acrescentar em um texto a *resistência e manutenção das tradições indígenas* dos Guarani, segundo Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) baseado em Jecupé (2001) que relata

[...] os Guarani vêm passando, notadamente ao longo dos últimos cinco séculos, os seus valores sagrados – sustentados por sua cosmovisão – continuaram fazendo parte da sua vida. Os cantos (porá-hei), a dança (jeroky), os nomes dos clãs e dos indivíduos, por exemplo, estão profundamente interligados à visão ancestral de mundo, fazendo do cotidiano de uma aldeia uma tradição sagrada (JECUPÉ, 2001, p. 102-103 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 103).

Embora o livro tenha explicado de maneira sintética a resistência indígena, consideramos importante para os alunos do Ensino Médio saberem que os indígenas não aceitaram pacificamente as formas de dominação portuguesa imposta sobre eles no Brasil colônia. No entanto, os autores deram maior destaque na página seguinte para uma abordagem conceitual a antropofagia, comparada a abordagem da resistência indígena na luta pela terra. Depois voltaram-se para as abordagens da *catequização dos indígenas*.

Assim como ocorria na América espanhola, os jesuítas procuravam reunir os nativos em aldeamentos chamados de **missões** ou **reduções**, nos quais lhes ensinavam a cultura cristã. [...]. Além disso, os jesuítas não aceitavam alguns aspectos da cultura indígena que consideravam contrários à cultura cristã, combatendo instituições sociais inerentes ao funcionamento dessas comunidades, como as relações poligâmicas e os rituais religiosos tradicionais (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 103).

A leitura dessa narrativa pode ter levado os alunos a um entendimento que a catequização dos jesuítas nas missões religiosas foi necessária para combater os

rituais de antropofagia indígena e cristianizá-los, uma vez que foram abordadas, em outras páginas, as missões atacadas pelos bandeirantes para a escravização dos indígenas como mão de obra.

Lançamos crítica ao fato de que os autores enfatizaram muito o conceito da antropofagia indígena, permanecendo o mesmo narrado até o fim dessa unidade com textos e imagens proposta para as atividades interpretativas dos alunos, o que pode ter levado-os ao desenvolvimento de uma visão negativa dos povos indígenas nessas abordagens.

Na unidade *a revolução americana* focou-se nas abordagens da colonização das *treze colônias inglesas* com pequeno texto informativo com fotografias sobre os *povos nativos* da América do Norte. Pellegrini, Dias e Grinberg (2013, p. 170) narram “Quando os europeus iniciaram a colonização da América do Norte, essa região já era habitada por centenas de povos indígenas distribuídos por um vasto território. Entre esses povos, estavam os *cherokees, sioux, apaches* e *chinooks*”. Assim, identificamos que essa narrativa também se remete aos colonizadores europeus para depois narrarem a história dos indígenas.

No volume 3 dessa coleção, somente na unidade *o Brasil contemporâneo*, os autores abordam em duas páginas a *questão indígena*. Utilizaram como aparato legal a Constituição Federal do Brasil de 1988 para fundamentação a demarcação das terras indígenas. Sobre esse tema argumentam Pellegrini, Dias e Grinberg (2013, p. 272) que “atualmente, a falta de demarcação das terras indígenas permanece como um dos problemas mais graves do Brasil” e apresentaram para leitura, texto e mapa das *Terras indígenas no Brasil* com a identificação das áreas habitadas por eles. Em outro texto, os autores Pellegrini, Dias e Grinberg (2013) fizeram breve relato da educação indígena no Brasil, dizendo que

[...] muitas comunidades indígenas recebem uma educação bilíngue, ou seja, na língua de sua etnia e, também em língua portuguesa. Além disso, tem-se buscado formar professores indígenas, pois eles têm melhores condições de contribuir para a preservação dos valores culturais de seu grupo (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013, p. 273).

Os autores narram sobre o acesso dos indígenas ao Ensino Superior, segundo Pellegrini, Dias e Grinberg (2013, p. 273) é “uma das consequências da implantação de uma política educacional específica para as comunidades nativas do

Brasil foi o aumento do número de jovens indígenas nas instituições públicas de Ensino superior”. Porém, as narrativas desse tema foram sucintas.

Consideramos que as abordagens da história e cultura indígena na coleção *Novo olhar história* (2013), de acordo com o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História*, atende aos critérios da Lei nº 11.645/2008 e percebemos algumas transformações de maneira restrita em poucas páginas nas abordagens contemporâneas das ações dos descendentes de etnias indígenas, nas formas de lutas e resistências e na história dos povos indígenas da América e Brasil. Nelas, embora as narrativas iniciassem-se remetendo ao fato histórico da chegada dos colonizadores europeus ao continente americano, segundo Silva G. (2015), não deveria ser o indígena narrado somente na história do passado, o que indica também uma permanência nas abordagens que narraram os povos indígenas antes e durante a história da conquista e a colonização da América espanhola e portuguesa em várias páginas da coleção.

Portanto, os professores de história do colégio devem estar atentos para essas abordagens e procurar desenvolver uma visão crítica nos alunos.

Essa coleção segundo o *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História* (BRASIL, 2014, p. 99) propôs os conhecimentos históricos organizados na forma da história total no Ensino médio.

Consideramos que coube aos professores de história, no Ensino Médio, selecionar os conteúdos para a abordagem em sala de aula, conforme previsto na *proposta curricular de história – ensino médio/2012* e nos *planos de trabalho docente de história*, observando as realidades de aprendizagem dos alunos e as condições do colégio, atentando-se para que os temas da história e cultura indígena sejam contemplados e estudados com outros materiais didáticos, se necessário for.

Acreditamos que os livros didáticos da coleção *Novo olhar história* tenham possibilitado a aprendizagem de novos conhecimentos e conceitos da temática indígena aos alunos no Ensino Médio, os quais analisamos a seguir, nos conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano, que estudaram nesses livros.

3 OS CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO

Desenvolvemos essa pesquisa com os alunos de 3º ano do Ensino Médio, fazendo uma análise comparativa entre os conhecimentos prévios iniciais e finais, depois da intervenção pedagógica, em consonância com as orientações aos professores iniciantes propostas por Barca (2017).

1. A recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo numa das suas turmas.
2. A análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. O desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática em ambiente de “aula oficina”, tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos que foram previamente diagnosticadas.
4. A recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. A análise comparativa das ideias dos alunos nos momentos inicial e final da intervenção.
6. A aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos e análise das respostas como mais um elemento de monitorização do processo de ensino e aprendizagem (BARCA, 2017, p. 329-330).

Com base na proposta de Barca (2017) utilizamos a pesquisa social com questionário de levantamento dos conhecimentos prévios sobre história e cultura indígena, isso como forma estratégica de acionar a memória histórica dos alunos de 3º ano do Ensino Médio. De posse dos dados coletados pelo questionário, elaboramos e realizamos a intervenção pedagógica com a unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*. Finalizamos com a reaplicação do questionário para saber os avanços conceituais dos alunos, logo após os estudos dos conteúdos na unidade didática, como forma de metacognição.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Com objetivo de estudar os saberes históricos no espaço escolar, por meio do tema da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia

Varella Ferreira – E.F.M., tomamos como fonte da pesquisa as investigações dos conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano do EM, realizada com aplicação do questionário de pesquisa social, cujos os dados coletados serviram para subsidiar nas análises das respostas dadas as perguntas que deram sentido a tais memórias.

Nos baseamos em Rüsen (2007) que lembra como a memória do passado daria uma função ao pensamento histórico como forma de ordenação e organização do sentido do passado, possibilitada pela consciência histórica do problema, na medida em que os estudantes e historiadores tivessem uma relação temporal acessada pela memória.

O sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhes uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada (RÜSEN 2007, p.113).

A esse respeito, lembra Rüsen (2007, p. 86) que “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental e deve ser considerado por parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história”. Sobre isso corrobora Ramos (2013) que

[...] os conhecimentos prévios dos alunos são apreendidos pela pesquisa, possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares (RAMOS, 2013, p. 5).

Na teoria de Rüsen (2007), usa-se da didática da história como método de construção de uma nova consciência histórica, a partir da desconstrução de velhos conceitos pela substituição empática de novos conceitos históricos, iniciados com os estudantes no levantamento da memória individual, memória coletiva e a memória cultural que vão alimentar a consciência histórica e deverá sofrer alteração do senso comum do raciocínio e na produção do conhecimento científico para que o pesquisador em história não seja mero reproduzidor do conhecimento.

3.1.1 O que dizem os conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano sobre a temática indígena?

Sondamos as opiniões apreendidas pelos alunos por meio do questionário, Minayo (2016, p. 59) explica que este deve ser “totalmente estruturado, no qual a

escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador”. Esse questionário, investigativo, de levantamento dos conhecimentos prévios foi elaborado com questões fechadas e se finalizou com a solicitação de um texto narrativo (Apêndice A, p. 101-102).

Durante o segundo semestre do ano de 2017, o professor⁹ de história conversou antecipadamente com os alunos de 3º ano e explicou que desenvolveria um projeto de pesquisa do mestrado PROFHISTORIA/UEM¹⁰ nas aulas de história e solicitou dos alunos e pais a autorização para sua participação no projeto, dos quais todos aceitaram.

O desenvolvimento do projeto foi realizado em algumas etapas: inicial, com aplicação dos questionários aos alunos, buscando evidenciar nos conhecimentos prévios, o que eles ao longo da vida escolar de suas vivências e informações divulgadas nas mídias, conseguiram aprender dos conhecimentos e conteúdos relacionados à história e cultura indígena.

Na etapa intermediária, foi proposta uma intervenção pedagógica com a unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*, partindo da intenção pedagógica de oportunizar aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos e criação de suas narrativas sobre essa temática.

Já a etapa final foi realizada com a reaplicação do questionário do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para identificar o que eles aprenderam com a intervenção pedagógica.

[...] pensado sempre como provisório e em contínua mudança, variabilidade e complexificação, à semelhança da própria realidade. Pela relação que propõe entre a teoria e os dados recolhidos, as implicações do modelo de análise serão úteis para os professores, dado que poderão fornecer dados reais sobre o pensamento dos seus alunos (GAGO, 2012, p. 106).

Para visualizar melhor os dados, organizamos um quadro com os pesquisados.

⁹ Fábio de Oliveira Cardoso professor de história de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M., autor que elaborou o questionário e a unidade didática e desenvolveu essa pesquisa.

¹⁰ O Trabalho seguiu a resolução do CNE nº 466/2012 - “Ética na pesquisa com seres humanos”.

Quadro 3 - Alunos pesquisados

Etapas	Alunos	Sexo	
		Masculino	Feminino
Inicial	34	9	25
Final	28	11	17

Fonte: autor

As diferenças na participação dos alunos de 34 na etapa inicial e 28 alunos na etapa final justificam-se pelas transferências deles de turmas do período da manhã para o período noturno, alegando motivos de trabalho durante o dia.

Com o objetivo de coletar os dados sobre o que os alunos de 3º ano aprenderam, viram, sentiram, pensavam e narravam da história e cultura indígena, foi possível analisar o demonstrativo dos resultados do questionário dos conhecimentos prévios.

Constatamos pelos resultados, na etapa inicial, que a maioria dos alunos alcançaram as expectativas de aprendizagem posposta. No entanto, alguns demonstraram dificuldades na manifestação de suas memórias em certos conhecimentos e outros interesses em aprofundar os estudos com o desenvolvimento da unidade didática. Assim, verificamos, no resultado final das análises, que as dificuldades foram sanadas na maioria dos casos, conforme visualizamos nas tabelas.

Tabela 1 - Enumere as principais regiões onde encontravam - se as populações indígenas Asteca (1), Maia (2) e Inca (3)

Respostas	Iniciais	Finais
(2) Guatemala, Honduras e Península de Yucatán (sul do atual México)	26	27
(1) México	26	27
(3) Equador, sul da Colômbia, Peru, Bolívia, noroeste da Argentina e norte do Chile.	26	27
Total acertos	26	27
Total erros	1	0
Total não enumeraram	4	1
Total acertos parciais	3	0

Fonte: autor

Sobre a questão das populações indígenas da América: Asteca, Maia e Inca observamos que os alunos apresentaram algumas dificuldades nas respostas iniciais, pois, de 34 alunos, somente 26 acertaram a localização das regiões onde se encontravam essas populações, enquanto, nas respostas finais, dos 28 alunos que participaram, 27 acertaram as repostas.

Buscamos explicações para tais repostas e encontramos no livro didático *Novo olhar história*, no volume 1, no qual os autores Pelegrini, Dias e Grinberg (2013, p. 244-256) abordaram os povos da América e descrevem aspectos da história e cultura desses povos, bem como aspectos geográficos de sua localização onde se encontravam. No volume 2, dessa coleção, os autores voltam-se para os conteúdos da conquista espanhola sobre esses povos indígenas.

Portanto, 8 alunos na etapa inicial não conseguiram acessar suas memórias aprendidas no colégio enquanto recorte espacial na localização territorial e histórica dos Asteca, Maia e Inca, mas avançaram na aprendizagem no segundo questionário.

Tabela 2 - Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas no Brasil

Respostas	Iniciais	Finais
() Maia	0	0
(X) Kaingang	31	28
() Asteca	0	0
(X) Guarani	31	27
() Inca	0	0
(X) Yanomami	31	27
(X) Xavante	31	27
(X) Tupinambá	31	27
Total acertos	31	27
Total não assinalaram Xavante	3	1
Total não assinalaram Kaingang	3	0
Total não assinalaram Yanomami	3	1
Total não assinalaram Xavante	3	1
Total não assinalaram Tupinambá	3	1

Fonte: autor

Quanto às populações indígenas encontradas no Brasil, na sua maioria, os alunos assinalaram: Kaingang, Guarani, Yanomami, Xavante e Tupinambá, com algumas exceções não marcaram, em média, três alunos nas repostas iniciais e nas finais de um aluno. Sensibilizar as ideias dos alunos pelos conhecimentos prévios é um meio de acionar suas experiências e possibilitar-lhes a expressão da consciência histórica, de acordo com Thompson (1978) nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: história – DCEs* (2008).

Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob essa perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. Em outras palavras, as experiências históricas dos sujeitos se expressam em suas consciências (THOMPSON, 1978 apud PARANÁ, 2008, p.56-57).

Isso indica que, ao longo de sua vida, eles acumularam memórias de suas experiências dos conhecimentos ensinados no colégio e fora dele, o que lhes possibilitaram lembrar das populações indígenas encontradas no Brasil, nas respostas do questionário.

Tabela 3 - Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas no Paraná

Respostas	Iniciais	Finais
(X) Kaingang	23	27
() Asteca	0	0
(X) Guarani	23	27
() Inca	0	0
() Yanomami	0	0
(X) Xokleng ¹¹	23	27
(X) Xetá	23	27
(X) Xavante	3	0
(X) Tupinambá	11	0
Total acertos	23	27
Total não assinalou Kaingang	1	1
Total não assinalaram Xokleng	5	1
Total não assinalaram Xetá	6	1
Total errado Xavante	3	0
Total errado Tupinambá	11	0

Fonte: autor

Sobre às populações indígenas encontradas no Paraná, entre elas: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng, percebemos que, no primeiro questionário, em média, 9 alunos não identificaram as repostas certas e isso sinalizou que pouco tem se ensinado no colégio sobre essas populações indígenas. Esses dados nos levaram a pensar no recorte temático da intervenção com a unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*, na qual as narrativas apresentaram dados mais recentes das populações indígena existentes no Paraná.

Após desenvolver tal trabalho, na reaplicação do questionário, notamos que os alunos desenvolveram novos conhecimentos sobre essa questão, haja vista os resultados nas respostas de não acertos reduziram-se a um aluno, enquanto, os

¹¹ Povo Xokleng

Os Xokleng, assim como os Kaingang, pertencem à família linguística Jê, tronco Macro-Jê. A proximidade linguística/cultural entre os dois grupos tem suscitado inúmeras discussões entre os pesquisadores. [...] O território, tradicionalmente, ocupado pelo povo Xokleng estendia-se de São Paulo ao Rio Grande do Sul. Em Santa Catarina, habitam a Terra Indígena de Ibirama. Esta, é compartilhada com os Guarani e Kaingang e os casamentos interétnicos são frequentes. No Paraná, dividem a Terra Indígena de Apucarantina com os Kaingang, aproximadamente 30 Xokleng. É provável que a presença dos Xokleng (vindos de Santa Catarina) esteja diretamente ligada aos laços de parentesco construído com os Kaingang. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#xokleng>>. Acesso em 18 maio 2018.

demais 27 alunos, identificaram essas populações indígenas encontradas no Paraná.

Tabela 4 - Das alternativas abaixo, assinale com a letra “V” o que você considera verdade e com a letra “F” o que você considera falso

Respostas	Verdade		Falso	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
(F) O Brasil foi descoberto pelos portugueses.	13	0	21	28
(V) No Brasil, já existia, há milhares de anos, populações indígenas que ocupavam essas terras antes da chegada dos europeus.	34	28	0	0
(F) Os indígenas não têm religião.	4	0	30	28
(F) Os indígenas são povos que devem ser civilizados, pois são selvagens.	1	0	33	28
(F) Os Indígenas são todos iguais.	0	0	34	28
(F) Os indígenas não gostam de trabalhar.	3	0	31	28
(F) Não existe mais cultura indígena no Brasil.	2	2	32	26
(F) Os indígenas são povos atrasados	6	0	28	28
(F) Não existem povos indígenas no Paraná.	0	1	34	27
(F) Índio bom é índio morto.	0	0	34	28
(F) Lugar de índio é na aldeia.	4	0	30	28
(V) Os indígenas são cidadãos brasileiros e têm os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro.	30	25	4	3
(V) Os indígenas são pertencentes a diferentes grupos étnicos e falam diferentes línguas.	33	28	1	0
(F) Os indígenas assimilaram hábitos do colonizador de maneira pacífica.	8	2	26	26
(F) No Brasil e na América colonial diferentes povos indígenas não foram escravizados e dizimados.	3	0	31	28
(V) Houve trocas culturais e materiais entre os indígenas e o colonizador.	33	28	1	0
(F) Os indígenas ganharam terras do colonizador europeu.	4	0	30	28
(V) Os povos indígenas ainda hoje sofrem com os conflitos territoriais por conta de ampliação das fronteiras do agronegócio.	33	28	1	0
(F) Diferentes povos indígenas perderam toda sua cultura originária.	10	28	24	0
(F) Existe muita terra para os indígenas.	0	0	34	28

Fonte: autor

As alternativas, apresentadas acima, trazem vários conceitos e ideias da visão histórica e cultural construída sobre os indígenas no Brasil que permeiam a sociedade Brasileira e, às vezes, são reproduzidas na escola. Mas, o que nos chamou mais a atenção foi a forma como os alunos responderam a seguinte alternativa: o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Sobre ela, notamos que 21 alunos consideraram falsa e outros 13 como verdade.

As análises desse primeiro levantamento prévio demonstraram que esses alunos ainda mantiveram como verdade a ideia falsa do descobrimento do Brasil pelos portugueses, lembra Cunha (1998, p. 9): “Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo "descobrimento". São os "descobridores" que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História”.

De acordo com a autora, esse conceito de descobrimento do Brasil precisa ser revisto com a *presença da história indígena*, apresentando as várias etnias que ocupavam o território brasileiro antes dos portugueses. Durante muito tempo, essa visão do descobrimento do Brasil prevaleceu nos livros didáticos de história, o que, recentemente, começou a ser revisto. Mas acreditamos que os professores de história do colégio tenham procurado combatê-la.

Percebemos a mudança de ideia e conceito dos alunos na reaplicação do questionário. Nela, 28 alunos consideraram falsa essa alternativa, logo após ter feito a intervenção pedagógica da unidade didática, conforme Mota L. (2008, p. 84-85) narra o processo de ocupação de várias populações Kaingang, Guarani e Xokleng nas regiões do Sul do Brasil, São Paulo e Província de Missões.

Quanto às respostas dadas a alternativa sobre: diferentes povos indígenas perderam toda sua cultura originária, analisamos que, no questionário inicial, 10 alunos entenderam como verdade, outros 24 como falso, dando a entender duplos sentidos na interpretação histórica. Percebemos que o problema continuou no questionário final, pois, 28 alunos responderam ser verdade essa alternativa. Essas respostas indicaram que os alunos não conseguiram compreender que a cultura indígena tem passado por transformações provocadas pela convivência com outros povos e não é estática.

De certa maneira, analisamos que essas alternativas foram problematizadas para que os alunos pudessem rever os conceitos da história e cultura indígenas, sobre o qual Almeida (2010) faz crítica à visão da historiografia tradicional de que o índio deveria ser assimilado pela cultura do colonizador europeu, o que não ocorreu. Isso provocou repensar esses conceitos em sua dinâmica cultural na relação com outros povos historicamente, possibilitando discutir tais conceitos no ensino de história. Também os remeteram a repensarem a história dos povos indígenas, como lembra Oliveira (2016):

Os povos indígenas não podem ser reduzidos aos que habitam terras indígenas, nem muito menos à relação de culturas e línguas indígenas em algum momento reconhecidas pelo Estado. Não há uma só história indígena no Brasil, mas uma multiplicidade de histórias, tecidas com experiências desenvolvidas em temporalidades diversas, em ecossistemas e modos de colonização diferentes, resultando em formas organizativas, tradições culturais e horizontes políticos também muito distintos (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Para tanto, puderam estudar nas narrativas da unidade didática, conforme Rodrigues (2012, p. 89-90), o exemplo de tradição que passa por mudanças constantes entre os Kaingang da Terra Indígena Faxinal. O pertencimento ao grupo étnico apresenta-se na dualidade *patrilinearidade, matrilocalidade e faccionalismo* político, presentes na organização da vida social e no cotidiano familiar que sempre se renova. Avaliamos que essa alternativa necessita de maior aprofundamento de estudos sobre ela em outro momento.

Tabela 5 - Geralmente encontramos a presença visível das heranças culturais indígenas presentes no nosso cotidiano. Assinale as alternativas que correspondem a essas heranças

Respostas	Iniciais	Finais
(X) Hábito de tomar banho.	25	26
(X) Consumo de produtos da mandioca, milho, batata.	31	28
() Nas vestimentas de ternos e roupas de festas.	0	0
(X) No hábito de dormir em rede.	19	28
(X) Nas brincadeiras com petecas.	29	28
(X) No uso de ervas medicinais, de raízes, cascas e folhas de plantas.	32	26
(x) Na arquitetura de erguer grandes igrejas.	9	0
() Produção de mercadorias visando lucro.	5	0
(X) Na fabricação de artesanatos de taquara (bambu), colares de sementes, filtro dos sonhos.	29	27
(X) No respeito aos elementos da natureza como o sol, a chuva, a lua, a terra, os rios, as florestas.	19	25

Fonte: autor

Nessa pergunta do questionário, os alunos responderam as alternativas explicitando suas vivências com relação a percepção visível das heranças culturais indígenas presentes no nosso cotidiano. Nesse sentido, são relevantes os conhecimentos culinários e da medicina tradicional dos povos indígenas que estão presentes na vida dos brasileiros. Luciano (2006) isso em “*as contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo*”.

[...] mais forte expressão esteja na presença de inúmeros produtos da mandioca, desde a tradicional tapioca ao exótico tucupi e à indispensável farinha. Além de tudo isso, há ainda outro legado bem mais atual dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo, que são os seus milenares conhecimentos de medicinas tradicionais (LUCIANO, 2006, p. 218).

Identificamos no questionário inicial uma situação problema que se apresentou na alternativa: na arquitetura de erguer grandes igrejas, pois, 9 alunos marcaram essa como uma herança indígena. Analisamos que eles generalizaram o conceito histórico de grandes igrejas erguidas no Brasil pelo cristianismo e não souberam diferenciar essa questão historicamente dos indígenas.

As contribuições de Faustino (2006) e Rodrigues (2012), nos contextos históricos e culturais dos indígenas Kaingang e Guarani no Paraná, propiciaram aos alunos um entendimento melhor dessa questão na unidade didática, cujo os textos possibilitam novas abordagens no ensino da temática indígena para superação de preconceitos e aprendizagem de novos conceitos sobre as heranças socioculturais.

Enfim, percebemos que houve uma mudança conceitual na interpretação dos alunos no resultado do questionário final, nenhum deles marcaram essa alternativa.

Tabela 6 - Você já viu indígenas nas ruas da cidade?

Respostas	Iniciais	Finais
Sim	33	28
Não	1	0

Fonte: autor

Ao responderem essa questão, certamente, os alunos buscaram em suas memórias que já viram indígenas nas ruas da cidade, pois faz parte do cotidiano da cidade de Maringá vermos famílias indígenas vendendo seus artesanatos de cestaria pelas ruas e praças da cidade. Observamos que somente 1 aluno passou despercebido de tal fato.

Tabela 7 - Assinale as alternativas que correspondem ao que você sente quando vê grupos de indígenas nas ruas da cidade de Maringá

Respostas	Iniciais	Finais
() São vagabundos pedindo esmola.	0	0
(x) Sente pena ou dó porque são povos muito pobres	17	13
(x) Acha que está ocorrendo exploração do trabalho infantil	10	10
(x) Se preocupa se eles estão passando fome, sede ou frio.	25	24
(x) Acha que eles deveriam permanecer nas suas terras de origem porque a cidade não é lugar para eles.	4	4
(x) Acha que eles têm direito de ir e vir como qualquer cidadão brasileiro.	28	25
(x) Imagina eles como sem teto.	4	4
(x) Pensa que estão mendigando.	5	1
(x) Estão buscando a sobrevivência.	27	24
(x) Você acha que podemos contribuir para melhorar a qualidade de vida desses povos.	24	20

(x) Acha que estudar a história e cultura dos povos indígenas ajudará a repensar a visão que temos desses povos.	24	25
--	----	----

Fonte: autor

Na questão acima, oportunizamos aos alunos manifestarem seus sentimentos quando veem grupos de indígenas pelas ruas da cidade de Maringá e isso despertou neles o interesse em estudar a história e cultura dos povos indígenas do Paraná. Assim, identificamos que os alunos demonstraram, dentre os seus conhecimentos, sentimentos de preocupação cidadã e social com as condições de vida dos grupos de indígenas que veem pela cidade de Maringá.

Percebemos, ainda, que 4 alunos demonstraram sentimento de desconhecimento dos problemas históricos e sociais desses grupos indígenas na alternativa: acha que eles deveriam permanecer em suas terras de origem, pois a cidade não é lugar para eles, indicando que esses alunos não reviram seus conceitos históricos, necessitando aprofundarem mais esse assunto.

Analisamos, pelas respostas, que os alunos desenvolveram empatia pelos grupos indígenas que veem pela cidade, na qual define Aguiar (2018, p.110) “o termo empatia pressupõe situações subjetivistas nas quais o indivíduo coloca-se no lugar do outro, no intuito de vivenciar seus sentimentos e emoções, experiência que tende a contribuir para nos imunizar da indiferença no trato entre os seres humanos”.

A mesma autora explica que no âmbito da educação histórica,

[...] trata-se de um conceito de segunda ordem, acrescido do adjetivo “histórico” denominado, portanto, “empatia histórica”, diferenciando-se da compreensão de outras áreas do conhecimento por suas características específicas e sua relação com o passado histórico (AGUIAR, 2018, p.110).

Nessa perspectiva, o conceito de empatia histórica de acordo Aguiar (2018, p.110) conforme Lee (2003, p. 20) “[...] algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram”. Portanto, segundo Aguiar (2018, p.110), a empatia histórica é uma forma de apreensão do olhar que pode explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado.

Entendemos que a resolução dessa questão e os estudos da unidade didática tenham proporcionado aos alunos a construção da empatia histórica, além de despertar o interesse deles em estudá-los pela ótica que propõe Oliveira (2016).

[...] conjuntos de relações estabelecidas entre os indígenas e os demais atores e forças sociais que com eles interagem. Não é possível entender as estratégias e performances indígenas ignorando as interações que mantêm com os contextos reais em que vivem – ou seja, as relações interétnicas na escala local, a inserção dentro de um Estado-Nação [...] (OLIVEIRA. 2016, p. 7).

Desta maneira tiveram acesso aos conhecimentos da história e cultura sobre os grupos indígenas Kaingang e puderam perceber as relações de interações que as pessoas da cidade de Maringá estabelecem com eles. Assim desfizeram algumas visões equivocadas.

Tabela 8 - Você considera importante estudar quais dessas etnias indígenas presentes no Paraná?

Respostas	Iniciais	Finais
Guarani	24	9
Xetá	8	8
Kaingang	24	8
Xokleng	10	8

Fonte: Autor

As respostas de 24 alunos indicaram a necessidade e a importância de estudar as etnias indígenas Guarani e Kaingang, presentes no Paraná e serviu de parâmetro para o recorte temático da unidade didática, a qual foi oportunizada para que eles aprofundassem seus estudos, além de despertar o interesse em aprender sobre outras etnias indígenas que vivem no Paraná.

A questão número nove pedia aos alunos que escrevessem um texto que mostrasse o que sabiam sobre os povos indígenas, tendo como base o que aprenderam na escola e fora dela. Sobre ela, destacamos que os conhecimentos dos alunos de 3º ano foram expressos por meio de diferentes tipos de narrativas, entre as quais dividimos a pesquisa em duas etapas: narrativa inicial sem apoio do livro didático e narrativa final após a implementação da unidade didática, o que significou a interpretação de novos tipos de conhecimentos e conceitos da história e cultura indígena no Paraná. Por fim, foi necessário nos apoiar em fundamentos teóricos para fazer as análises das narrativas desses alunos.

3.2 FUNDAMENTOS DAS NARRATIVAS DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS DOS ALUNOS

Solicitamos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio a produção de narrativas históricas começando pelo levantamento prévio para fazer a intervenção pedagógica da unidade didática e finalizamos com a aplicação do questionário que objetivou identificar como esses alunos narram os fatos relacionados à temática indígena.

Depois de selecionar o tema história e cultura indígena, recorreremos às formas com que os professores de história têm procurado orientar os alunos do Ensino Médio na construção da narrativa histórica.

Tomamos como base a didática de construção da narrativa histórica do método de Ivo Mattozi (2004), contidas nas DCEs (2008), que indica a adoção de três formas:

- **narração**: é uma forma de discurso em que se ordenam os fatos históricos de um período. Essa reconstrução representa o processo histórico relativo às mudanças e transformações por meio de acontecimentos que levem de um contexto inicial a um final;
- **descrição**: é a forma de representar um contexto histórico. É um recurso para representar as permanências que ocorrem entre diferentes contextos. A descrição permite, também, o uso de narrações como exemplos ou provas do contexto histórico abordado;
- **argumentação, explicação e problematização**: a problematização fundamenta a explicação e a argumentação histórica. A narrativa histórica é a construção de uma resposta para a problemática focalizada. A explicação é a reconstrução de determinadas ações e relações humanas, e a argumentação é a resposta à problemática, a qual é construída pela narração e descrição (MATTOZI, 2004 apud PARANÁ, 2008, p. 77).

Tais formas de construção das narrativas históricas dos alunos do 3º têm sido as DCEs (2008) que indicam, como eles organizam seu pensamento na forma de escrita para narrar a história e cultura indígena: *narração, descrição, argumentação, explicação e problematização*.

Tomamos como referencial teórico Barca e Gago (2004), conforme citada por Schmidt (2005), que melhor explica os três tipos de categorias narrativas criadas pelos alunos: *compreensão fragmentada do passado, compreensão restrita do passado e compreensão global do passado*, explica a autora:

1. **Compreensão fragmentada do passado**: quando as idéias dos alunos são dispersas e mostram falhas na reformulação ou expressão da mensagem veiculada nas fontes ou textos utilizados em situações de aprendizagem;
2. **Compreensão restrita do passado**: quando os

alunos revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador, utilizando também muitas expressões contidas nos próprios textos e nas fontes; 3. **Compreensão global do passado:** quando os alunos conseguem identificar diferenças contidas nas fontes e nos textos, fazem interpretações das diferenças entre passado e presente e reformulam as informações de forma pessoal. Quando um jovem ou uma criança procura explicações para uma situação do passado à luz de sua própria experiência, já está revelando um esforço de compreensão histórica. Neste sentido, eles podem pensar de maneira mais simplista ou mais elaborada e o seu grau de sofisticação não depende somente do grau do desenvolvimento lógico (BARCA; GAGO, 2004 apud SCHMIDT, 2005, p. 5).

De acordo com Silva M. (2011, p. 202), “O trabalho didático com as narrativas é operacionalizado no sentido de avaliar as reelaborações das aprendizagens”. E, dessa forma, interpretamos e analisamos os tipos de narrativas históricas dos alunos de 3º ano no Ensino Médio.

3.2.1 Análises dos tipos de narrativas elaboradas pelos alunos sobre os povos indígenas

Para entender a dimensão da aprendizagem histórica e o conhecimento dos alunos sobre povos indígenas, recorreremos aos textos narrados por eles. Nessa direção, argumenta Schmidt (2008).

[...] à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante (SCHMIDT, 2008, p. 83).

No processo de análise das narrativas dos alunos de 3º anos, substituímos os nomes reais dos alunos por letras e nos baseamos nos referenciais teóricos de Schmidt (2005, 2008) e Barca e Gago (2004) com objetivo de identificar as categorias e características de narrativas de: *compreensão fragmentada do passado*, *compreensão restrita do passado*, *compreensão global do passado*. Com isso, procedemos as análises das narrativas da seguinte maneira:

Quadro 4 - Categorias de narrativas

ETAPAS	FRAGMENTADAS	RESTRITAS	GLOBAIS	TOTAL
INICIAL	11	06	04	21
FINAL	03	08	04	15

Fonte: autor

Conforme os dados das narrativas exposto no quadro acima, constatamos que os alunos de 3º ano ampliaram seus conhecimentos acerca da história e cultura indígena em consonância com as diferenças percebidas nas narrativas iniciais e finais, entre as quais houve uma redução nos tipos de narrativas fragmentadas e um leve aumento no tipo de produção de narrativas restritas que se manteve igual a quantidade de tipos de narrativas globais.

3.2.2 Narrativas de compreensão fragmentada

Constatamos, na primeira etapa, que os alunos de 3º ano criaram, de maneira predominante narrativas de *compreensão fragmentada do passado*, para responder a questão número nove do texto solicitado no levantamento prévio, na qual, segundo Barca e Gago (2004, p. 38), “consideram-se as ideias expressas pelos alunos que se pautaram por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada”. Isso nos levou a pensar que os livros didáticos de história, utilizados com frequência nas aulas, tenham contribuído com narrativas de conhecimentos e conteúdos falhos sobre os povos indígenas dos quais foram reformulados, parcialmente, a escrita da mensagem na organização das ideias dos alunos com a implementação da unidade didática como fonte de apoio que possibilitou uma redução de narrativas fragmentadas entre diferentes etapas da aprendizagem.

Inicial – aluno: A

Bom o que eu sei sobre os índios e a cultura deles é que são pessoas que só querem viver com suas famílias e puder viver sua cultura livre, vender os artesanatos é uma forma de colocar a cultura deles no mundo, eu tive a oportunidade de conhecer onde eles moram aqui em Maringá, é muito lindo lá e eles podem ficar seguros com pessoas cuidando deles.

A narrativa inicial do aluno A apresentou indícios do cotidiano indígenas na cidade de Maringá narrados no fragmento: *viver sua cultura livre, vender os artesanatos é uma forma de colocar a cultura* e de certo modo com falhas no conhecimento sobre o assunto.

Final – aluno: B

Com as aulas do professor Fábio em sala de aula, conseguimos aprender várias culturas dos povos indígenas. Aprendemos nomes diferentes, a cultura de antigamente e a de hoje em dia também.

No Brasil as populações indígenas encontradas são: Kaingang, Guarani, Yanomami, Xavante e Tupinambá. E no Paraná são, Kaingang, Guarani, Xokleng, Xetá.

E entre outros conteúdos passados ao decorrer do ano como eleição dos caciques, território e luta pelas terras etc.

Notamos que, na narrativa final, o aluno B iniciou relatando o que aprendeu na escola, depois fez relação histórica do tempo passado com o tempo presente na expressão: *cultura de antigamente e a de hoje em dia também*, com uma mensagem fragmentada ao responder ao enunciado. Além de identificar, na narrativa, algumas populações indígenas encontradas no Brasil e no Paraná, o que indica reformulação da mensagem de compreensão restrita a fonte, mas percebemos falhas e dispersão ao narrar a história e cultura desses povos que citou apenas alguns conceitos como: *eleição dos caciques, território e luta pelas terras etc.*, faltando argumentação desses conceitos.

3.2.3 Narrativas de compreensão restrita

As ideias dos alunos, nessas narrativas, revelam um entendimento de *compreensão restrita do passado*, que de acordo com Barca e Gago (2004, p. 38) é “um entendimento global das mensagens, mostrando uma tentativa de reformular a informação, mas centrando-se num único indicador da diferença entre narrativas e utilizando, inclusive, expressões presentes nas narrativas propostas” como, por exemplo, dos alunos C e D, ao referir-se às populações indígenas ou etnias encontradas no Paraná. Os mesmos apontaram os Kaingang, Guarani, Xetá, acrescentado os Xokleng na narrativa do aluno D, o que demonstra a apropriação

dos alunos sobre esses povos indígenas na compreensão da unidade didática ou do próprio questionário.

Outra tentativa foi percebida nos conceitos de cultura descrito pelos alunos de maneira restrita na percepção do cotidiano, sendo este extraído do próprio questionário e relacionado às trocas culturais, conforme expressou o aluno C: *através dos índios adquirimos um pouco da cultura dele como o hábito de: tomar banho, aprendemos a usar ervas para fazer remédios, pois era a única maneira dos índios se curar além dos rituais que eles faziam.*

No caso do aluno D, o mesmo expressou que *muitas tribos, influenciados pela cultura dos brancos perderam muitos traços culturais. É muito comum encontrar em tribos indígenas atuais, índios falando em português, vestindo roupas e até usando equipamentos eletrônicos*, indicando reformulações globais da mensagem.

Esse e outros aspectos analisamos nos exemplos das seguintes narrativa:

Inicial – aluno: C

Mesmo não sabendo muito sobre essa cultura aprendemos um pouco sobre isso no colégio, sei que o primeiro contato dos índios foi com os portugueses, mas não era um convívio muito bom pois eles se estranhavam muito pois eram duas culturas totalmente diferentes. Os índios viviam da caça, da pesca e da agricultura do milho, amendoim, feijão, abóbora, batata doce e a mandioca. Eles faziam objetos utilizando as matérias-primas da natureza, eles respeitam muito o meio ambiente, da madeira eles construíam canoas, arcos e flechas e suas habitações, muitos dos índios ainda vendem cestos nas ruas para sua sobrevivência.

Através dos índios adquirimos um pouco da cultura dele como o hábito de: tomar banho, aprendemos a usar ervas para fazer remédios, pois era a única maneira dos índios se curar além dos rituais que eles faziam.

As tribos indígenas mais encontradas no Paraná são: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng.

Final – aluno: D

Diversos povos indígenas habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500. Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes.

No Estado do Paraná existiam atualmente três etnias indígenas: Guarani, Kaingang e Xetá. Viviam basicamente da caça, pesca e agricultura. Tinham um contato total com a natureza, pois dependiam dela para quase tudo. Os rios, árvores, animais, ervas e plantas eram de extrema importância para a vida destes índios. Por isso, os índios respeitavam muito a natureza.

Os povos indígenas tinham a figura do cacique o chefe político e administrativo. O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos. O pajé também cuidava da parte religiosa e medicinal, usavam ervas, plantas e rituais religiosos para a cura.

Os índios faziam objetos artesanais com elementos da natureza: cerâmica, palha, cipó, madeira, dentes de animais, etc. a religião indígena era baseada na crença em espíritos de antepassados e forças da natureza.

O contato dos índios brasileiros com os portugueses foi extremamente prejudicial para os primeiros. Os índios foram enganados,

explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados pelos portugueses. Perderam terras e foram forçados a abandonarem sua cultura em favor da Europa. Embora muitas nações indígenas tenham enfrentado os portugueses através de guerras, ficaram desfavorecidos, pois não tinham armas de fogo com os portugueses.

Muitas tribos, influenciados pela cultura dos brancos perderam muitos traços culturais. É muito comum encontrar em tribos indígenas atuais, índios falando em português, vestindo roupas e até usando equipamentos eletrônicos.

Ao entrarem em contato com os brancos, muito índios, além de perderem aspectos culturais, contraem doenças e morreram.

Outro aspecto comum nas narrativas é a ideia expressa do primeiro contato dos indígenas com os colonizadores portugueses, que na visão do aluno C: *o primeiro contato dos índios foi com os portugueses, mas não era um convívio muito bom pois eles se estranhavam muito pois eram duas culturas totalmente diferentes.*

Já o aluno D narrou que *o contato dos índios brasileiros com os portugueses foi extremamente prejudicial para os primeiros. Os índios foram enganados, explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados pelos portugueses. Perderam terras e foram forçados a abandonarem sua cultura em favor da Europa.* Além disso, o aluno C remeteu seu texto ao que aprendeu na escola conforme início da narrativa. Nesse aspecto, expressaram a estranheza e a força da cultura portuguesa que sobrepôs à cultura indígena a partir do contato com o colonizador, fazendo a relação do tempo passado e presente, demonstrando reformulações das mensagens narradas.

3.2.4 Narrativas de compreensão global

Na categoria de narrativa de *compreensão global do passado*, segundo Barca e Gago (2004, p. 39), “as ideias dos alunos que exprimiram um entendimento global da mensagem vinculada, identificando as diferenças ou uma dimensão central distintiva das narrativas apresentadas. Nestas respostas, a informação é reformulada de forma pessoal”, as quais percebemos nos seguintes exemplos:

Inicial – aluno: E

Não conheço muito sobre a cultura indígena, mas o pouco que sei sobre, aprendi no colégio. Sei que o primeiro contato que os índios tiveram com o homem branco foi com os portugueses na colonização do Brasil. Naquele tempo existia o que chamamos de moeda de troca, que funciona

da seguinte forma, os portugueses davam algo como um espelho para os índios, já que eles não conheciam, e obvio para eles era uma novidade e em troca lhes davam ouro e pedras preciosas entre outras...

Muitos dos costumes dos indígenas foram introduzidos em nosso cotidiano como: fazer remédios com ervas medicinais, o hábito de tomar banho, as brincadeiras, uma delas é a peteca, etc.

Algumas das populações indígenas que são encontradas no Paraná são: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng.

As principais regiões onde se encontrava populações indígenas era: México com os Astecas, Guatemala e outras regiões com os Maia e no Equador, Peru entre outras com os Inca.

Final – aluno: F

Com as aulas tive a oportunidade de conhecer mais sobre a cultura indígena, as populações mais encontradas no Paraná são, Kaingang, Guarani, Xokleng, e aprendemos muito com a cultura deles, um desses costumes são o de tomar banho, o consumo de mandioca, dormir em rede e nas brincadeiras com petecas.

Muitas pessoas que não tem conhecimento da cultura indígena acabam praticando preconceito, acham que o povo indígena é atrasado ou preguiçoso, porém não é assim.

Kaingang é a divisão nas metades exogâmicas Kamé e Kairu.

Os Kamé estão relacionados ao Oeste e a pintura facial e os Kairu relacionados ao leste e a pintura facial.

A população Kaingang é uma das maiores populações em território paranaense. Diferente dos Kaingang o povo Guarani atualmente vive em comunidades menores. Para o povo Guarani as plantas e os animais possuem um valor sagrado, os Guarani fazem artesanato para vender.

Cacique é o nome dado para se referir aos chefes políticos ameríndios que faziam a ponte entre a administração colonial e os interesses locais, os caciques tinham grande poder, e são muito sábios.

Notamos que, ao iniciar o texto narrativo, os alunos expressaram suas ideias sobre os povos indígenas indicando o que eles aprenderam na escola e fizeram relação do passado e presente, conforme os fragmentos de textos:

Aluno E: Não conheço muito sobre a cultura indígena, mas o pouco que sei sobre, aprendi no colégio. Sei que o primeiro contato que os índios tiveram com o homem branco foi com os portugueses na colonização do Brasil.

Aluno F: Com as aulas tive a oportunidade de conhecer mais sobre a cultura indígena, as populações mais encontradas no Paraná são, Kaingang, Guarani, Xokleng, e aprendemos muito com a cultura deles, um desses costumes [...].

Embora os alunos tenham iniciado seus textos focando no aprendizado da escola, consideramos que essas narrativas apresentaram características de *compreensão global*, nas quais os alunos E e F demonstraram seu aprendizado e entendimento sobre os povos indígenas, entre eles, os Kaingang e Guarani, em suas respostas narrada na questão número nove, com reformulações de suas

mensagens e ideias pessoais que não ficaram restritas ao questionário e a unidade didática.

Portanto, os alunos de 3º ano do Ensino Médio demonstraram que encontraram diferentes sentidos na construção de suas narrativas sobre os povos indígenas, entre as quais aprenderam nas aulas de história, no livro didático e fora do colégio que, de acordo com Barca e Gago (2004, p. 39), “[...] constroem sentidos mais ou menos adequados, ou mais ou menos elaborados, sobre a narrativa histórica, mesmo quando ela é apresentada de forma divergente”.

Tal questão nos possibilitou entendermos como os alunos de 3º ano constroem suas narrativas, segundo Barca e Gago (2004, p. 39), a “construção de narrativas diversas como tarefas de apropriação gradual de mensagens históricas por parte dos alunos de várias idades”. Percebemos, nas narrativas, a compreensão gradativa da aprendizagem dos conceitos e mensagens narradas pelos alunos sobre os povos indígenas, às vezes, apresentadas com falhas e fragmentos narrativos, de maneira restrita a compreensão da fonte e materiais didáticos e com compreensão global das mensagens transmitidas pelas fontes de referência e materiais didáticos da unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná*.

Acrescentaram nos textos, suas ideias pessoais do que aprenderam dentro e fora da escola, os quais deram novos significados aos conhecimentos da história e cultura indígena dos povos da América, Brasil e Paraná, apreendidos e narrados por eles.

Constatamos que os alunos de 3º ano se empenharam na criação de suas narrativas na etapa inicial e final, porém, alguns deles demonstraram dificuldades na finalização de seus textos narrativos. Talvez isso seja explicado pelo número menor de narrativas produzidas pelos alunos em diferença proporcional ao questionário respondido.

4 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A contribuição do professor historiador na elaboração de materiais didático-pedagógicos torna-se de fundamental importância para as abordagens com novos conceitos historiográficos em sala de aula que possibilitem, aos alunos de 3º ano do Ensino Médio, desenvolver uma nova consciência teórica, crítica e prática (RÜSEN, 2007).

A orientação das DCEs (2008, p. 69) é de que o “trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deva ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações, seja por meio dos manuais didáticos disponíveis ou por meio de textos historiográficos referenciais”. Por isso, buscamos aprofundar os estudos sobre as populações Kaingang e Guarani no Paraná por meio da produção e aplicação de uma unidade didática.

4.1 UNIDADE DIDÁTICA: OS SABERES DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA KAINGANG E GUARANI NO PARANÁ

Nessa unidade didática o professor¹² de história utilizou as concepções da antropologia, sociologia e da história e cultura Kaingang e Guarani no Paraná para discutir e problematizar alguns conceitos e categorias, na perspectiva do protagonismo indígena, como sujeitos de suas ações nas relações sociais de reciprocidade e convivência com os povos vizinhos, na tradição, nos costumes, na memória e nos conflitos territoriais e resistências nas Terras Indígenas, enfrentadas por esses povos.

Deste modo, foi proposto que os alunos começassem analisando reportagens que demonstram a luta indígena pela demarcação das Terras Indígenas, sendo esse um dos grandes problemas enfrentados por eles no Brasil e no Paraná.

¹² Fábio de Oliveira Cardoso, professor de história na turma de 3º ano de Ensino Médio no Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M., autor que elaborou a unidade didática e desenvolveu com os alunos.

4.1.1 Problematização da realidade social indígenas no Brasil a partir de situações apresentadas nas reportagens.

1. Índios Guarani pedem demarcação de suas terras na cidade de São Paulo

Sem o término do processo de demarcação, os índios vivem confinados em áreas minúsculas e ainda sofrem ameaças de despejo - como é o caso da aldeia Tekoa Pyau, no Pico do Jaraguá. No próximo dia 17, os mais dois mil índios guarani que vivem na cidade de São Paulo darão mais um passo na luta pelo reconhecimento de suas terras tradicionais. Os Guarani lançam nessa quinta-feira, às 16h, em frente ao Pátio do Colégio, a Campanha Resistência Guarani São Paulo. Com o apoio de movimentos sociais, coletivos, ONGs e apoiadores da causa indígena, essa mobilização é capitaneada pela Comissão Guarani Yvyrupa (CGY) - organização política autônoma que congrega as aldeias do povo guarani localizadas no Sul e Sudeste do Brasil - e visa pressionar o Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, a declarar as terras indígenas Jaraguá, na Zona Norte, e Tenondé Porã, no extremo sul da cidade. Já reconhecidas pela Funai, essas terras somam juntas cerca de 16.500 ha. Sem o término do processo de demarcação, os índios vivem confinados em áreas minúsculas e ainda sofrem ameaças de despejo - como é o caso da aldeia Tekoa Pyau, no Pico do Jaraguá, onde foi decidida em primeira instância uma reintegração de posse contra os índios.



Charge Latuff ¹³

¹³ Adaptado de: DO CIMI. Índios Guarani pedem demarcação de suas terras na cidade de São Paulo. **Brasil de Fato**. 14 abr. 2014. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/28145/>. Acesso em: 19 maio 2018.

2. Comunidades Guarani fecham ponte no Oeste do Paraná por demarcação de Terra Indígena

Na madrugada desta segunda-feira (03), cerca de 450 indígenas das comunidades Guarani de Guaíra e Terra Roxa ocuparam a ponte Ayrton Senna que liga o Oeste do Paraná ao município de Mundo Novo (MS). As comunidades exigem a demarcação do território Guarani na região, além de melhores condições de vida nas aldeias. A ponte foi liberada por volta do meio dia após negociações com a presença dos prefeitos Heraldo Trento (DEM-PR) e Altair de Padua (PSC) de Guaíra e Terra Roxa respectivamente. As autoridades assinaram um documento se comprometendo a negociar as reivindicações com as lideranças indígenas. As lideranças Guarani entregaram um documento, escrito à mão e assinado pelos caciques e representantes das aldeias da região, destinado ao governo do estado do Paraná, aos prefeitos de Guaíra e Terra Roxa, aos representantes do Ministério Público Federal e à Fundação Nacional do Índio (Funai). O documento manifestava a intenção das comunidades Guarani em ocupar a ponte Ayrton Senna até que as autoridades se comprometessem a assumir suas responsabilidades frente às reivindicações. “Estamos reivindicando direitos básicos que nos negam aqui nos municípios de Guaíra e Terra Roxa”, diz Iumar Martins Rodrigues, liderança da aldeia Karumbey. Além da demarcação das Terras Indígenas na região, as lideranças exigem condições básicas para o funcionamento das escolas que atendem os indígenas; a retomada do atendimento médico nas aldeias; a entrega regular de cestas básicas; o abastecimento de água; a instalação de energia elétrica em todas as aldeias; obras de saneamento básico que incluam a canalização de esgoto e de água; a reforma das vias de acesso às aldeias e, por fim, a contratação de agentes de saúde e de professores. “O governo deve trazer melhorias para toda a população. Não somente para os ricos e deixar os pobres morrerem”, completa Anatálio Ortiz, cacique da aldeia Jevy.



Faixa pedindo demarcação da Terra Indígena Guarani no Oeste do PR
Foto: Comissão Guarani Yvyrupa¹⁴

¹⁴ Adaptado de: **Centro de Trabalho Indigenista – CTI**. Comunidades Guarani fecham ponte no Oeste do Paraná por demarcação de Terra Indígena. 3 abr. 2017. Disponível em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/comunidades-guarani-fecham-ponte-no-este-do-parana-por-demarcacao-de-terra-indigena/>>. Acesso em: 19 maio 2018.

Atividades

- Após ler as reportagens, converse com seus colegas sobre quais problemas esses povos indígenas estão passando?
- Depois organize um quadro síntese identificando: os povos, o lugar, os problemas enfrentados e as reivindicações.
- Compare a charge e a foto e comente sobre as semelhanças em ambas as situações vividas por esses povos indígenas, faça uma crítica e você pode apresentar e debater com a classe.

4.1.2 Diferentes grupos étnicos indígenas habitam o Paraná

Continuamos os estudos com o debate do vídeo/documentário intitulado, indígenas do Estado do Paraná: “Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes”; duração: 14min. 25 segundos; realização: PROVOPAR-PR. Esse vídeo contribui para pensar os diferentes grupos indígenas que vivem no Paraná, juntamente com apoio do texto a seguir:

No Paraná, vivem cerca de 13.300 indígenas. Aproximadamente 70% pertence ao povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e 30% ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani). Há famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), distribuídas em 23 Terras Indígenas/Aldeias (PARANÁ¹⁵).

Atividade

- Ao assistir ao vídeo, você poderá anotar alguns elementos específicos de cada grupo étnico indígena no Paraná, depois elabore uma narrativa histórica com o texto de apoio.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.educadores.Diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

4.1.3 A ocupação indígena no Paraná

Ampliando os estudos sobre a ocupação e presença indígena no Estado do Paraná, pode-se ler a publicação de 28 de agosto de 2007, na qual o *Governo apresenta primeiro mapa atualizado sobre a presença indígena no Paraná*, conforme,

Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, por meio do Instituto de Terras Cartografias e Geociências (ITCG), apresentou nesta terça-feira (28) o primeiro mapa oficial sobre a atual ocupação indígena no Paraná - elaborado em parceria com a coordenadoria de Assuntos Indígenas da Secretaria de Assuntos Estratégicos. O documento mostra a localização das 22 áreas indígenas demarcadas e incluindo as oito áreas indígenas não-demarcadas, além de seis territórios ocupados por famílias dispersas. Ao todo, as áreas indígenas demarcadas no Paraná totalizam quase 90 mil hectares, o que representa apenas 0,5% do território paranaense, sendo. Segundo dados do último censo do IBGE, no Paraná são 32 mil indivíduos que se identificaram como índios, das etnias Caingangue, Guarani e Xetás, sendo que aproximadamente 14,5 mil vivem em aldeias (ITCG¹⁶, 2007).

¹⁶ Disponível em :<<http://www.itcg.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=11>>. Acesso em: 21 out. 2017.

Figura 1 - PRESENÇA INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ



Fonte: ITCG¹⁷

¹⁷ Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Mapas_ITCG/PDF/presenca_indigena_para_na_A1.pdf>. Acesso em 21 out. 2017.

Atividades

Após a leitura do mapa do ITCG, faça as atividades a seguir:

- Sobre a presença indígena no Paraná anote a localização e a quantidade de áreas indígenas demarcadas, indígenas não demarcadas e as famílias dispersas ou agrupadas.
- Junte os dados que você levantou do mapa e as informações da publicação do Governo do Paraná e escreva suas conclusões sobre a ocupação indígena no Paraná.
- Você pode também anotar as diferenças percebidas entre mapa do ITCG com o outro texto da atividade da atividade anterior sobre os grupos indígenas que vivem no Paraná.

4.2 POPULAÇÕES INDÍGENAS JÁ HABITAVAM O PARANÁ ANTES DA CHEGADA DOS COLONIZADORES

Durante muito tempo, a historiografia negou que habitantes indígenas ocupavam terras no Paraná antes da chegada do colonizador, na qual o professor pesquisador da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Lúcio Tadeu Mota (2008), chamou atenção para o "vazio demográfico" no livro didático que, de certo modo, relegou à memória coletiva a consciência histórica do esquecimento da história e cultura desses diferentes povos indígenas, como primeiros habitantes no Paraná.

As evidências da existência de populações pré-cabralinas no que é hoje o território paranaense remontam à datações de oito mil anos antes do presente. Em 1958, um grupo de arqueólogos do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná foi comunicado de achados arqueológicos nas margens do rio Ivaí, no extremo oeste do Estado, na localidade de Cidade Gaúcha. As escavações, no sítio denominado José Vieira, demonstraram a existência de dois povoamentos no local. O material lítico colhido nos níveis mais profundos das escavações e submetidos a datação registraram uma idade entre o oitavo e nono milênio antes de nossa era. Isso significa acampamentos indígenas nas barrancas do Ivaí há oito mil anos. O material lítico colhido nas camadas superiores da jazida data de dois a três mil anos, significando novos acampamentos em épocas posteriores à primeira. Temos, portanto, num mesmo local, acampamentos em épocas distantes, quatro a cinco milênios um do outro, em que são verificadas grandes transformações no clima e na vegetação. Outras escavações foram realizadas nas margens do rio Paraná e datadas

em oito mil anos, assim como as escavações realizadas no centro-leste do Estado, na região de Vila Velha, também com oito mil anos. A indústria lítica lascada do homem pré-histórico presente no norte paranaense se espalha ao longo do rio Ivaí. A 350 km subindo o Ivaí no município de Manoel Ribas, no centro do Estado, pesquisas arqueológicas feitas em 1960 revelaram a existência de material lítico correspondendo aos do sítio José Vieira, datados em torno de sete a oito mil anos. Foi encontrada também uma grande quantidade de material cerâmico, datado em torno de 800. Assim, podemos afirmar que os territórios hoje denominados Paraná vêm sendo continuamente habitados por diferentes populações humanas há cerca de 8.000 anos atrás, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados, podendo alcançar até 11 ou 12.000 mil anos antes do presente. As populações que aqui viveram entre 12.000 mil a 3.000 anos antes do presente são denominadas pela arqueologia de **Caçadores e coletores pré-históricos**. Elas foram substituídas pelas populações indígenas históricas, Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, a partir de suas chegadas na região por volta de 3.000 AP, e continuam a viver aqui até os dias de hoje (MOTA L., 2008, p. 77-78).

Dessa forma, observam-se várias populações Kaingang, Guarani e Xokleng ocupavam regiões do Sul do Brasil, São Paulo e Província de Missões, de acordo com Mota L. (2008):

Os resultados de estudos comparados - Arqueologia e Linguística - apontam o Brasil central como a região de origem dos Kaingang, que ocuparam imensas áreas dos Estados da Região Sul, parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Missões. Embora não existam ainda datas mais antigas que as dos Guarani, é provável que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo o Estado os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Estado e ou sendo confinados nos territórios inter-fluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contra-fortes da Serra Geral, próximos do litoral. A partir do final do século XVII, quando as populações Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná. Em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: Koran-bang-rê (campos de Guarapuava); Kreiebang-rê (campos de Palmas); Kampo-rê (Campo Erê - sudoeste); Payquerê (campos entre os rios Ivaí e Piquiri hoje nos municípios de Campo Mourão, Mamborê Ubitatã e outros adjacentes); Minkriniarê (campos de Chagu, oeste de Guarapuava no município de Laranjeiras do Sul); campos do Inhoó (em São Jerônimo da Serra). E quando da ocupação da região norte e oeste do Paraná nos anos 30 a 50 desse século os Kaingang que já estavam aldeados em São Jerônimo da Serra e Apucarantina, mas circulavam pelas matas existentes caçando, coletando e pescando nos rios Tibagi, Pirapó, Ivaí, Piquiri e seus afluentes. A sua cultura material também era composta predominantemente por objetos perecíveis e, se compararmos aos Guarani, houveram bem menos estudos e poucas coisas são conhecidas. O mesmo ocorre com a cerâmica, porém, os primeiros estudos já mostram que ela era

utilizada basicamente para preparar alimentos. Suas ferramentas de pedra tinham funções similares às dos Guarani (MOTA L., 2008, 84-85).

Atividade

- Com base nos recortes historiográficos, elabore sua argumentação destacando os vestígios encontrados no Paraná que demonstram os diferentes grupos indígenas serem os primeiros habitantes dessas terras e as regiões que ocuparam com destaque para os Guarani e Kaingang.

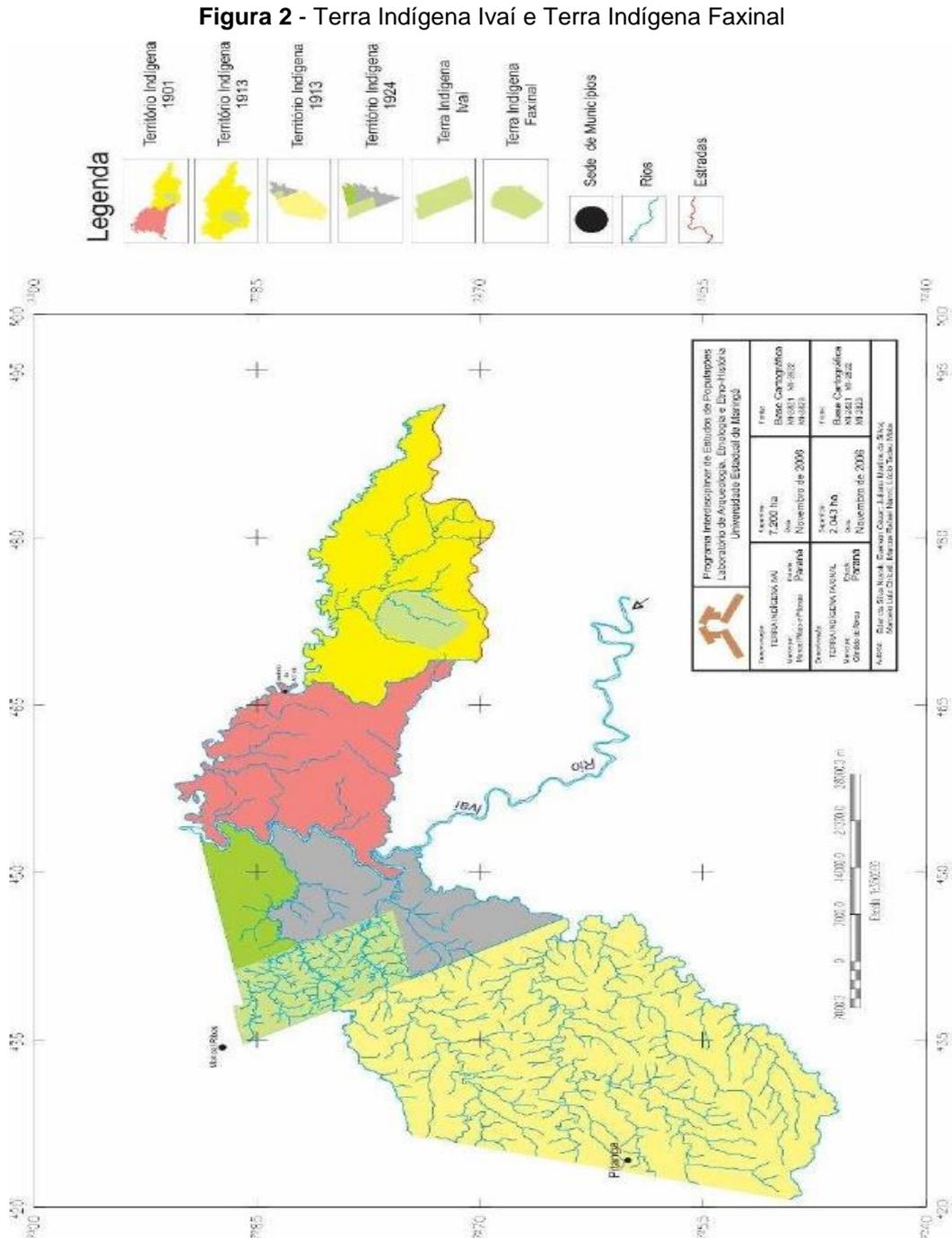
4.3 LUTAS TERRITORIAIS NAS TERRAS INDÍGENAS IVAÍ E FAXINAL, QUEIMADAS E MOCOCA

As lutas pelos territórios tradicionais nas Terras Indígenas no Paraná foram percebidas pelas pesquisas dos historiadores Lúcio Tadeu Mota e Éder da Silva Novak (2011), com os registros das quatro Terras Indígenas localizadas na região central do Estado do Paraná, com destaque para as T.I.s Ivaí e Faxinal situadas na bacia hidrográfica do rio Ivaí e as T.I.s Mococa e queimadas na bacia Hidrográfica do rio Tibagi. Dessa forma, pode-se analisar como ocorreu esse processo de territorialização lendo trechos das narrativas de Mota L. e Novak (2011):

Terras Indígenas Ivaí e Faxinal

A situação conturbada na margem esquerda do rio Ivaí levou o governo do estado a elaborar um novo Decreto, demarcando as terras indígenas dos Kaingang do cacique Arak-Xó. Procurando atender as solicitações dos índios e dos brancos daquela localidade, e dar um basta nos confrontos violentos entre as duas partes, o governo paranaense redesenhou o território Kaingang, reduzindo de forma substancial a área definida em 1913. O Decreto nº 128, de sete de fevereiro de 1924, definiu com mais clareza os limites da nova área reservada aos índios da margem esquerda do rio Ivaí, com aproximadamente 36 mil hectares, conforme Mapa 01. Na metade do século XX, os Kaingang do rio Ivaí, tanto da margem direita, quanto da esquerda, sofreram uma nova redução das suas terras. A sociedade envolvente continuou seu processo de expansão e ocupação das terras no interior do estado. A cada ano, novos imigrantes, atraídos pelas propagandas do governo e das companhias de terras, desembarcavam no estado, consolidando a ocupação privada dos territórios indígenas. Novas pressões e iniciativas do governo estadual fizeram com que parte das terras destinadas aos Kaingang do rio Ivaí, fossem incorporadas às companhias de colonização. Um acordo entre União e governo do Estado do Paraná,

em 1949, reduziu consideravelmente os territórios indígenas em quase todo o estado. A Terra Indígena Faxinal ficou com uma área com pouco mais de 2mil hectares. Já a T. I. Ivaí ficou com pouco mais de 7 mil ha. O Mapa 01 representa as duas áreas a partir de 1949 e todo o processo histórico de conquistas e perdas territoriais. De toda forma, os Kaingang do Ivaí e Faxinal conseguiram fazer frente ao projeto expansionista do governo paranaense, assegurando parte dos seus tradicionais territórios, onde habitam atualmente (MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 12-13).



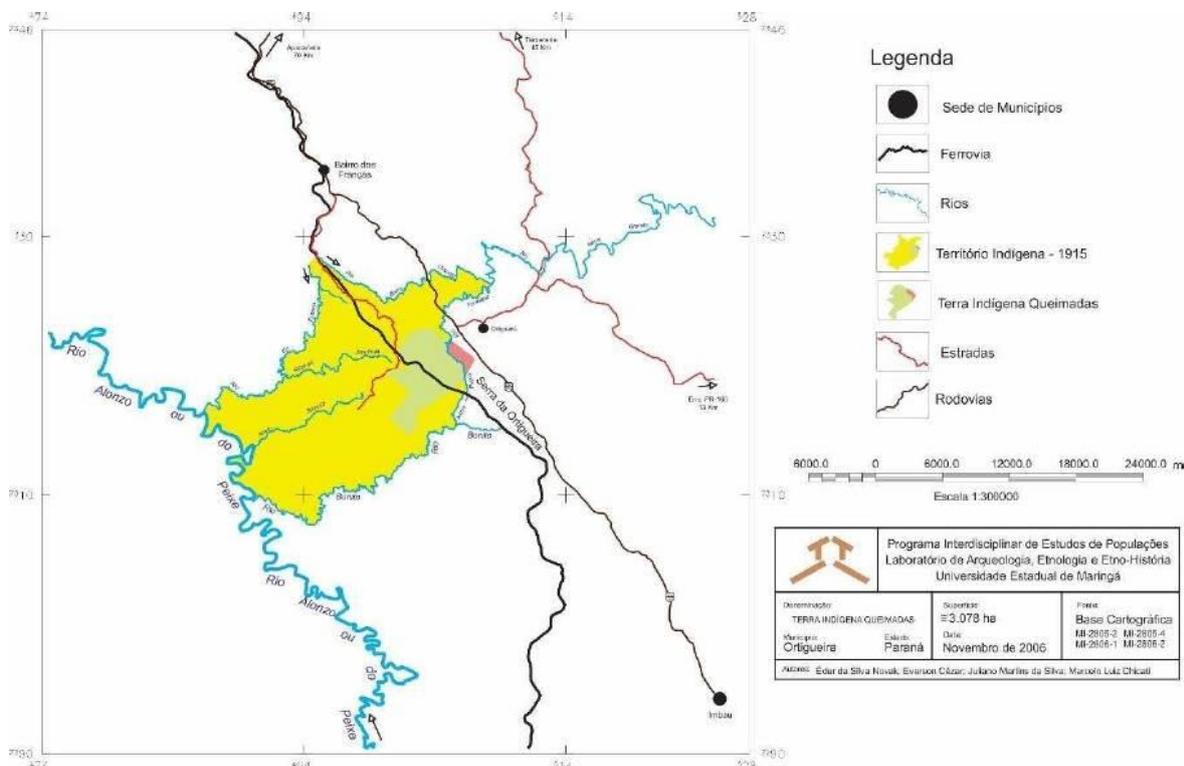
Mapa 01 : Terra Indígena Ivaí e Terra Indígena Faxinal

Fonte: MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 14.

Terra Indígena Queimadas

A Terra Indígena Queimadas, situada hoje no município de Ortigueira, teve a gênese da definição do seu território no início do século XX. No divisor de águas, entre as bacias do rio Ivaí e Tibagi, ainda em 1915, uma área de terras foi reservada aos Kaingang que habitavam os toldos denominados Faxinalzinho, Palmital e Faxinal do Cambará, no município de Tibagi, entre o rio Alonzo, também conhecido como rio do Peixe e a Serra da Ortigueira. Através do Decreto nº 591, de 17 de agosto de 1915, o governo do estado, atendendo as solicitações dos grupos indígenas locais e os pedidos da sociedade envolvente, objetivando a ocupação do interior paranaense e o incentivo à política de imigração, definiu uma área com mais de 22 mil ha aos Kaingang daquela localidade, cuja área seria denominada Terra Indígena Queimadas. O Mapa 02 apresenta a organização deste território. [...] Assim como ocorreu com o Ivaí e Faxinal, a área de Queimadas também teve seu território reduzido em 1949, no acordo entre os governos da União e do Estado. Todo este processo resultou na T. I. Queimadas com uma área pouco maior do que 3 mil ha, também representada pelo Mapa 02. Este processo, é mais um capítulo da história que relata os interesses do governo do estado, da sociedade envolvente e dos grupos indígenas no Paraná. Numa zona fronteira, com objetivos diversos, ações e estratégias foram elaboradas por todos, para a defesa dos seus ideais. Os Kaingang de Queimadas lutaram, resistiram e souberam traçar estratégias políticas para conseguir assegurar parte dos seus territórios, onde vivem atualmente, mantendo parte de seus costumes e tradições culturais. (MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 15-16).

Figura 3 - Terra Indígena Queimadas



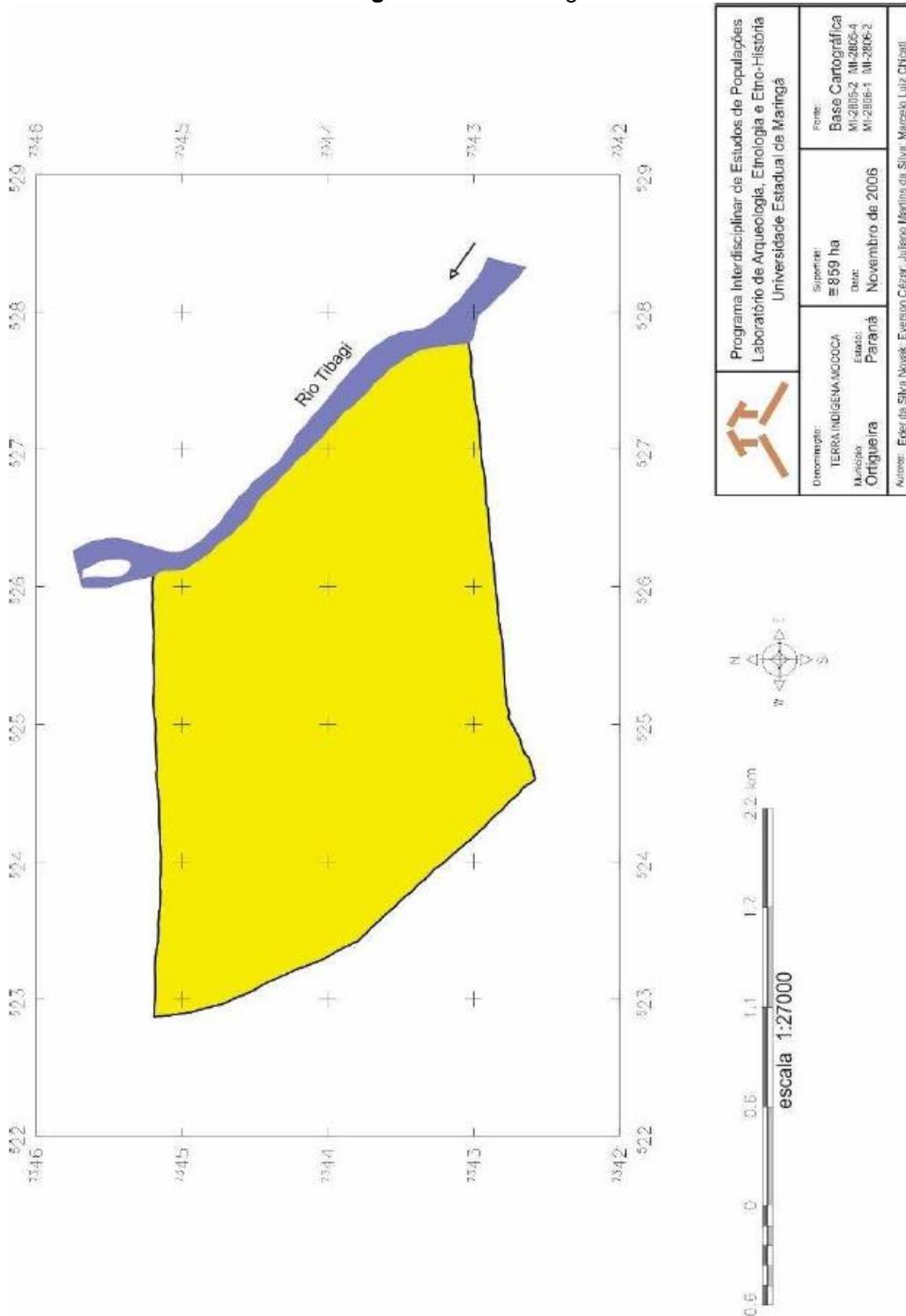
MAPA 02: Terra Indígena Queimadas

Fonte: MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 17.

Terra Indígena Mococa

Desde as últimas duas décadas do século XIX, os Kaingang tinham distribuído seus aldeamentos, ou toldos como se dizia na época, por toda a extensão do rio Tibagi de São Jerônimo da Serra para o sul. Conforme relatos de antigos moradores de Mococa, no início do século XX, houve novos deslocamentos de grupos Kaingang, vindos do norte para a região. Demonstra-se ter o capitão Timóteo saído da região do Rio Laranjinha, por volta de 1903, encontrando outros grupos familiares no Apucarantina e seguido para a cidade de Pirai, dirigindo-se posteriormente, para a região onde hoje se localiza a Terra Indígena Mococa. Este trajeto é confirmado pela documentação do governo do estado do Paraná, que concede terrenos ao capitão Timóteo e seu grupo na região de Mococa. Anos mais tarde, em 1927, aparecem novas informações da Inspetoria de Guarapuava, sobre os toldos dos Kaingang nessa região do Tibagi; são eles: Toldo do Cambara, com vinte famílias; Toldo do Pinhal, com cinco famílias e Toldo Pogós, com quinze famílias, todas vivendo da agricultura com roças familiares. Em 1937 a Inspetoria informa que na região de Ortigueira havia três toldos de índios, Cambara, Palmital e Faxinalzinho, com uma população de 176 índios Kaingang. O estudo dos mapas e das demais documentações demonstra que em 1949 o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, juntamente com o Governo do Paraná, reduziram drasticamente todas as terras indígenas no Paraná. Os vastos territórios Kaingang da região de Ortigueira, que já se encontravam invadidos por moradores brancos em vários de seus pontos, foram reduzidos a 1.700 hectares, conforme observa-se pelo Mapa 03. Hoje, a Terra Indígena de Mococa, situa-se no município de Ortigueira. Sua área é de 859,00 ha, constituída de relevo ondulado, marcado pela serra divisora do segundo e terceiros planaltos paranaenses. O acesso se faz por estrada de chão, de Ortigueira até a sede do Posto Indígena de Queimadas, num percurso de 62 quilômetros, intransitáveis em dias de chuva. Atualmente, espoliados da maior parte dos seus territórios, os grupos indígenas das áreas em estudo dependem dos recursos e serviços oferecidos pelas instituições públicas. Entre elas podemos citar: a FUNAI-Fundação Nacional do Índio; responsável pelos projetos de desenvolvimento comunitário e a questão fundiária desde os anos de 1970; a FUNASA – Fundação Nacional de Saúde, encarregada do atendimento médico-odontológico, remédios, internações, tratamento de água e outros serviços relacionados à saúde nas Terras Indígenas. O Governo do estado do Paraná; reformou e construiu novas casas nas T.I.s através do Projeto Paraná 12 meses, Casa da Família Indígena, fornecendo também, corretivos para o solo das roças comunitárias, através da Secretaria da Agricultura; e as prefeituras municipais; através de convênios estabelecidos para a manutenção de escolas indígenas. Há municípios que repassam parte do ICMS ecológico aos índios e outros projetos e benfeitorias nas terras indígenas. Obviamente que a redução dos territórios indígenas outrora ocupados e seu empobrecimento cultural não podem ser negados. Porém, a sua participação ativa e consciente enquanto atores políticos também não deve ficar obscurecida. Como sujeitos de sua própria história, os grupos indígenas desenvolveram políticas autônomas para manter seus territórios e a sua continuidade enquanto populações diferenciadas entre si e dos brancos. Houve mudanças, mas não se deve colocar a subordinação enquanto uma resultante absoluta do contato dos índios com os instrumentos dos brancos. Não ocorreu a homogeneização ou integração total, orquestrada pelo poder público e representantes da sociedade envolvente. Na luta, os grupos indígenas reelaboraram sua concepção de sociedade e de mundo, mas mantiveram seu modo próprio de ocupação do espaço e construção do tempo, através da sua lógica, relacionada a um novo contexto histórico (MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 20-21).

Figura 4 - Terra Indígena de Mococa



MAPA 03: Terra Indígena Mococa

Fonte: MOTA L.; NOVAK In: FAUSTINO; NOVAK M., 2011, p. 22.

Atividades

- Depois da leitura dos textos, faça uma síntese histórica das lutas e resistências nas Terras Indígenas Ivaí e Faxinal, Queimadas e Mococa.

- Observe os mapas e faça uma crítica aos fatores que levaram a redução das Terras Indígenas, depois comente com a classe suas conclusões.

4.4 A DIVISÃO DAS ROÇAS E O TRABALHO NAS TERRAS INDÍGENAS DE FAXINAL E LARANJINHA

Observam-se ainda como os Kaingang da Terra Indígena Faxinal dividiam suas roças familiares e comunitárias e o trabalho envolvido nelas, da seguinte forma:

Na T.I Faxinal existem as roças familiares e comunitárias. As roças comunitárias são coordenadas por um técnico da FUNAI que, além da T.I Faxinal coordena mais nove terras indígenas. A roça comunitária funciona por dois sistemas: pelo sistema de mutirão, no qual as pessoas que trabalham nela têm acesso aos seus produtos; e, pelo de contratação de diaristas da própria T.I., que também é uma forma adotada para aumentar a renda dos Kaingang. O valor recebido, em dezembro de 2010, é equivalente a diária de um boia-fria, R\$ 40,00 (quarenta reais). Nessa roça se planta algodão, arroz, feijão e milho. Para outros serviços que necessitem de mão-de-obra temporária, o técnico da FUNAI contrata gente dentro da própria aldeia. Além das diárias na roça comunitária, também trabalham como boias-frias para os agricultores da região. Quanto à produtividade da roça comunitária, as colheitas nem sempre são boas, pois há poucos recursos para investir no tratamento do solo, nos fertilizantes, nos pesticidas e nos equipamentos e implementos agrícolas, pois não há verba destinadas à manutenção dessas atividades. Isso sem contar a qualidade das sementes, que já ocorreu o fato de receberem sementes com o prazo de validade vencido. A manutenção dos equipamentos é feita com recursos gerados na própria aldeia, provenientes das colheitas ou da venda do gado, pois além da roça comunitária, os Kaingang de Faxinal criam gado e em dezembro de 2010, possuíam em torno de 200 cabeças, destinadas à geração de renda investida na manutenção dos equipamentos e dos implementos agrícolas, complementação da compra de combustível para os veículos e trator e para despesas diversas para as quais não existe verba destinada. Segundo Sr. Dario Moura, chefe aposentado do posto da FUNAI, essa renda serviu até, em algumas ocasiões, para compra de medicamentos e de material escolar. As roças familiares ficam distantes do centro-sede da aldeia. Quando os Kaingang precisam permanecer nelas durante o período de preparo da terra, da sementeira, da manutenção e da colheita, ficam no *paioi*, que são pequenos abrigos feitos de madeira retirada da mata, cobertos com sapé ou folhas de palmeira ou de samambaia. No interior dele fazem o fogo para a preparação da comida, para aquecê-los e para espantar bichos e insetos noturnos. Cultivam feijão preto, milho, mandioca, batata-doce. Poucas famílias plantam frutas com laranja, manga, mexerica. Os produtos da colheita são armazenados dentro de casa e abastecem a família por um período curto (Adaptada de: RODRIGUES, 2012, p. 99-100).

Outro fato que chama atenção é a forma como os Guarani da Terra Indígena Laranjinha dividem suas pequenas roças às famílias, conforme demonstra o texto:

A extensão da área é de 117 alqueires que se dividem em pequenas roças (destinadas às famílias por sorteio para minimizar os conflitos em relação à distância da roça e qualidade da terra) cultivadas com produtos que se destinam ao comércio (algodão) ou ao próprio consumo familiar (milho, feijão, batata doce, mandioca etc.). Os produtos industrializados de que necessitam (óleo, açúcar, gás, roupas, calçados etc.) são adquiridos no município de Santa Amélia com o dinheiro que recebem por meio da prestação de serviços temporários que realizam esporadicamente nas fazendas da região e em serviços que exigem pouca qualificação como trabalhadores domésticos, pedreiros etc. Na organização sócio-cultural Guarani, as relações são orientadas por laços familiares cujas famílias são grupos (casal, filhos, genros, netos, irmãos) que ocupam espaços dentro dos territórios, baseados em relações de afinidade e consangüinidade. O papel das redes de parentesco é ressaltado em todas as situações: distribuição das roças, das casas, dos empregos existentes na área, escolha das lideranças, participação em projetos governamentais, acesso as informações etc. Assim, a forma de organização social, política e econômica dos Guarani, tem como base os grupos familiares. Cada família extensa tem uma liderança. Dependendo do poder e prestígio da família na área demarcada, a Terra Indígena, esta pessoa comporá o grupo de liderança do cacique tendo o papel de aglutinar os parentes, orientando-os política e religiosamente, determinando os espaços que ocuparão dentro do Tekohá e onde as famílias nucleares (pais e filhos) habitarão, plantarão suas roças e desenvolverão atividades econômicas de forma geral (ARAÚJO et al., 2009, p. 9408).

Atividades

- Faça uma síntese sobre a divisão das roças e o trabalho Kaingang em Terra Indígena Faxinal, depois comente como é a divisão das roças Guarani na Terra Indígena Laranjinha e dê sua opinião, descrevendo suas semelhanças e diferenças.

4.5 MUDANÇAS E PERMANÊNCIA NA TRADIÇÃO: MEMÓRIA E COSTUMES EM TERRITÓRIO KAINGANG E GUARANI

O processo de colonização no Paraná provocou transformações e permanências culturais entre os povos indígenas Kaingang e Guarani, desencadeadas, muitas vezes, na relação de convivência com os não indígenas e o Estado, por meio das trocas nas fronteiras, resistências territoriais, as quais provocaram renovação da tradição e dos costumes culturais, que são lembrados pela memória viva e contada ou registrada por esses povos.

Tais conceitos, acerca dos Kaingang, podem ser observados nas pesquisas de Rodrigues (2012):

Para os Kaingang o costume é aquilo que sempre se faz: a roça familiar (em algumas terras indígenas eles também usam a denominação roça de toco); confecção do artesanato, o uso da língua Kaingang, o jogo de futebol, a festa do dia índio, as rezas e terços seguidos de queima de fogos para os santos (Nossa Senhora, São João, São Sebastião, Santa Luzia, a reza da Sexta-Feira Maior, festa do Divino, Romaria de São Gonçalo), a missa, o culto. Para eles, os costumes são as ações que se repetem cotidianamente ou com frequência. A tradição compõe a história e está ligada à memória viva, vivida, lembrada, contada, recontada e registrada. Está no tempo presente e no passado (RODRIGUES, 2012, p. 113).

Como pode-se observar, há uma preocupação desses povos indígenas em manter a tradição da memória, contada pelos homens e mulheres na oralidade, já que o registro escrito dessa memória tem provocado mudanças na tradição, conforme aponta Rodrigues (2012):

Esse registro e o fato de estarem assumindo o lugar de *donos dos seus conhecimentos*, não indica que abandonarão sua tradição oral, deixando de ouvir as histórias que os mais velhos ensinam. O processo de escolarização formal tem contribuído para isso. As escolas das aldeias no Paraná, ainda são comandadas por uma maioria de profissionais não-índigenas, mas essa é uma realidade cuja tendência aponta para uma mudança nos próximos anos. Os Kaingang almejam esse controle, e a exemplo do que acontece em outras regiões do Brasil, na educação escolar indígena - onde os indígenas são os gestores de suas escolas e dos processos próprios de educação escolar indígena - no Paraná, eles estão se escolarizando e ocupando cada vez mais o espaço que lhes pertence (Rodrigues, 2012, p.136).

4.5.1 A cosmovisão entre as metades Kamé e Kairu que completam o povo Kaingang

Os Kaingang têm desenvolvido uma cosmovisão em sua prática cotidiana de atividades distintas pelos perfis étnicos relacionados às metades, os quais são classificados de acordo com sua aparência dos objetos, coisas e animais em: redondos de origem Kairu e os compridos de origem Kamé. Estão também relacionados ao cultivo de um tipo de agricultura, a caça, a cestaria entre outros.

Pode-se aprender mais lendo o texto:

Entre os Kaingang, a cosmologia e a organização social são marcadas por um sistema de metades denominadas Kamé e Kairu, que classificam os parentes, os não-parentes, os humanos, as plantas, os animais e os espíritos. Na mitologia são os irmãos gêmeos, responsáveis pela criação dos seres da natureza e dos homens, que definiram as regras sociais e as condutas morais que os Kaingang devem seguir. Entre estas regras está o casamento exogâmico, a descendência patrilinear, a nominação e as práticas rituais. Entre os Kaingang, há complementaridade entre conhecimentos transmitidos pela via paterna e materna. O pai transmite para o filho bens materiais (entre eles o sítio, de domínio sociológico), e também conhecimentos específicos, entre eles os conhecimentos xamânicos (de domínio cosmológico) (PARANÁ¹⁸).

Merece destaque como a sociedade Kaingang tem organizado, ao longo do tempo, os casamentos entre as famílias de metades diferentes, por meio da união do homem *Kamé* com a mulher *Kairu* ou homem *Kairu* com mulher *Kamé*. Ou seja, Kamé só pode casar com alguém da outra metade, Kairu e vice-versa. São metades opostas que se complementam. Embora, na atualidade, tenha havido modificações nessas relações sociais entre os casamentos Kaingang, mas eles lutam para manter essa tradição social. A antropóloga Juracilda Veiga (2000) explica como funcionavam essas relações sociais.

As metades Kamé e Kairu são idealmente exogâmicas e, em tudo, complementares. A relação de troca entre as metades é permanente. Casa-se na metade oposta, enterram-se os mortos da outra metade, e quando alguém passar por um período de liminaridade é acompanhado e servido por pessoas da metade oposta (Veiga, 2000, p. 81).

As análises extraídas das pesquisas de Rodrigues (2012) contribuem:

O território é base material sobre a qual se assenta a comunidade Kaingang. O povo Kaingang, com seus costumes e seus modos próprios de vida, atravessou parte do século XIX, o século XX e a primeira década do século XXI sofrendo usurpações, preconceitos, mortes, e enfrentou as adversidades de maneira criativa. Os estudos históricos e antropológicos mostram que o violento processo de contato com os colonizadores *fóg* (brancos), não usurpou dele suas características de pertencimento ao grupo Jê - Jê meridional. Pelo contrário, os estudos etnográficos sobre os Kaingang reafirmam as classificações antropológicas de pertencimento étnico, entre elas dualismo, patrilinearidade, matrilocalidade e faccionalismo político, presentes na vida cotidiana e constantemente atualizados. É inegável que o violento processo de contato provocou mudanças e rupturas, mas também permanências, que resultaram na ressignificação, (re) invenção e atualização de princípios ligados a sua tradicionalidade. [...] A filiação é patrilinear e os filhos de um casamento pertencem à metade e a seção paterna. Já residência é matrilocal, ou seja, o jovem casal vai residir na casa do pai da esposa, pois o genro (*iambré*) deve obrigação ao sogro (*kakrô*) (RODRIGUES, 2012, p. 89-90).

¹⁸ Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#kaingang>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

4.5.2 O tradicional ritual do Kiki Kaingang

Faz parte da cultura e da tradição Kaingang um ritual fúnebre chamado de Kiki. Os últimos rituais foram realizados nas Terras Indígenas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, na década de 1990 e na primeira década do século XXI. Hoje em dia já não é mais praticado com frequência. Vários fatores levaram os grupos Kaingang no Paraná a abandonarem seu tradicional ritual religioso do *Kiki*, entre eles estão o contato com o não indígena e o cristianismo. Sobre isso Rosângela Celia Faustino (2006) explica:

Indígenas deste Estado os grupos Kaingang professam majoritariamente a fé católica. Quando perguntados sobre o Kiki dizem que é a religião dos antigos, eles é que sabiam fazer e que agora não existe mais o número de rezadores necessário para a elaboração das rezas e que a maioria não sabe com exatidão a que metade pertence. [...] São vários os fatores relacionados ao contato que levaram os grupos Kaingang do Paraná a abandonarem seu tradicional ritual religioso – momento em que as metades Kamé e Kairu faziam as pinturas corporais que os identificava –, os principais entre eles foi o processo de aldeamento que desestruturou as tradicionais formas de vida. Houve também a perseguição aos rezadores por parte dos diretores dos aldeamentos (FAUSTINO, 2006, p.169).

O ritual do Kiki, praticado antigamente, e as rezas realizadas nos velórios, na atualidade, teriam como uma das funções encaminhar o *wëinkupri* ao *numbé*, mundo dos mortos. Tommasino (1995) afirma que, apesar de os Kaingang não fazerem mais o Kiki, é possível que ainda haja funções cerimoniais, entre estes grupos no Paraná, que são exercidas pelo *péin* (homem ou mulher, membro de uma das metades Kamé ou Kairu que fazia o enterro, podendo pegar na pessoa morta e cuidar da viúva sem ser atingido pelo perigo que isto representa). A autora acredita que os Kaingang desenvolveram uma estratégia de ocultar dos não-índios a manutenção de seus costumes considerados selvagens como uma forma de se protegerem cultural e fisicamente (TOMMASINO, 1995 apud FAUSTINO, 2006, p. 170).

Atividades

- Escreva o que era o Kiki e os fatores que provocaram as mudanças e transformações ou abandono desse ritual Kaingang.
- Após as leituras, descreva os conceitos de costume, tradição e memória para os Kaingang.
- Produza um texto explicativo sobre o dualismo das metades Kamé e Kairu e a influência nas relações sociais do casamento, que definam a convivência patrilinear e matrilinear para os Kaingang como forma de pertencimento.

4.5.3 A cultura da cosmovisão Guarani e a organização social

Sendo os Guarani um povo que possui suas diferenças, a cosmovisão lhes permitiu organizar-se social e culturalmente, como destaca a professora pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Rosângela Celia Faustino (2006):

Também os Guarani não são um povo homogêneo, existem diferenças entre as parcialidades, nas formas linguísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo determinadas situações. Embora se reconheça existirem questões gerais que perpassam a maior parte dos grupos no tocante ao território, à religião, à concepção de infância, à importância da oralidade, ao papel central dos cantos e instrumentos musicais, da dança e da religiosidade, é necessário observar que cada grupo, mesmo dentro da mesma parcialidade, tem suas particularidades e que as generalizações contribuem pouco para a compreensão dos fatores sócio-culturais que os envolvem. [...] Em linhas gerais, este povo é caracterizado na literatura por sua profunda disposição religiosa – mesmo existindo diferenças entre as parcialidades alguns estudos afirmam que na convivência intergrupos incorporam itens sócio-culturais combinando-os com os seus – expressada principalmente na mitologia da *yvyraãey*, busca da terra sem males, pelos *oguatá*, movimentos migratórios, pelo *teko*, modo de ser Guarani, e por terem preservado muitos dos valores antigos concomitante à incorporação de valores novos. (FAUSTINO, 2006, p. 202).

Para conhecer mais sobre os Guarani, pode-se ler o próximo texto que especifica como essa sociedade tem se orientado pela cosmovisão da terra sem males por intermédio dos Xamãs.

O Povo Guarani pertence ao tronco linguístico Tupi, foi dividido por Schaden (1954) a partir de suas diferenciações dialetais, sistema de crenças e rituais, em 3 subgrupos: Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá (conhecidos como *PayTavyterã* no Paraguai) e Guarani-Mbya. Atualmente somam aproximadamente 34 mil pessoas no Brasil e estão distribuídos pelos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Estão presentes ainda, em países como o Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. No Paraná são 4.000 pessoas, aproximadamente. Entre os Guarani, estão presentes nos discursos cosmológicos, desde o século XVI, referências à Terra Sem Mal que é um lugar indestrutível, morada dos ancestrais, dos deuses, da abundância, das danças, acessível aos vivos onde é possível ascender sem a necessidade de morte. A Terra Sem Mal é, efetivamente, a preocupação dos xamãs guarani. O xamanismo ocupa um espaço central na cosmologia e na construção da sociabilidade Guarani. O xamã – *Karai* circula e mantém contato entre o mundo dos vivos, dos mortos, dos espíritos, da natureza etc. É através desse contato com os diversos mundos, que adquirem forças para estabelecer as relações na aldeia. Os Guarani necessitam do trabalho do

xamã para constituir seu universo social. Através de seu trânsito entre as divindades, o xamã adquire conhecimentos e forças para levantar as relações sociais típicas do modo de ser Guarani, “sem xamã não há agricultura, caça, pesca, parentela nem tekoha”. O povo Guarani possui seus métodos próprios de ensino-aprendizagem. Assim como o xamanismo, o sistema de ensino-aprendizagem Guarani articula dois universos: cosmológico (conhecimento divino) e sociológico (conhecimentos individuais experimentados ao longo da vida). Uma definição da ciência Guarani: compreender sempre o que se escuta por si dos deuses e o que aconselham entre si os humanos. Os mais velhos seres potencialmente divinos, são dotados de maior sabedoria e ocupa um espaço central na transmissão dos conhecimentos, fazendo circular o *nhe'eporã* – as belas palavras, entre os parentes, orientando as condutas moralmente aceitas em sociedade. Nas palavras dos xamãs, os conhecimentos que unem homens e deuses são reproduzidos e socializados no interior da *Opy*. A oralidade é a forma de transmissão de saberes mais valorizada entre os Guarani, a partir da qual são repassadas as narrativas de eventos míticos, história dos antepassados e suas experiências pessoais. Os Guarani ensinam e aprendem conversando, as falas são discretas e mansas (PARANÁ¹⁹).

Os jovens Guarani, a exemplo dos que vivem em Terra Indígena Laranjinha, casam-se e geralmente constituem as residências uxori-localmente. Entende-se melhor como essa sociedade organiza-se de acordo com os seus casamentos, lendo o texto:

Os jovens Guarani casam-se por volta dos 16/18 anos e as mulheres geralmente quando tem entre 14 e 17 anos. Segundo a tradição, os novos casais constituem residências uxori-localmente, ou seja, após o casamento passam a viver na localidade do pai da mulher, no qual o esposo passa a fazer parte do grupo político e econômico do seu sogro. Embora esta seja uma regra da tradição, podem ser observados diferentes arranjos feitos para atender as necessidades da sobrevivência. Nestas reorganizações estão, principalmente, as estratégias de retomada de Terras, porém como este é um processo longo, nem sempre o grupo consegue, autonomamente, promover o bem-estar de todos (ARAÚJO et al., 2009, p. 9410).

Atividades

- Comente sobre a história de resistência dos Guarani para manterem sua organização sociocultural e sua memória.
- Confeccione um quadro diferenciando a cosmovisão entre Kaingang e Guarani.
- Elabore uma argumentação, destacando as semelhanças no modo de organização social e cultural entre Guarani e Kaingang.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#guarani>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

4.6 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA: CHEFES, CACIQUES E LIDERANÇAS EM TERRA INDÍGENA

Desde a chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses as organizações sociais e políticas Kaingang e Guarani passaram por transformações, às vezes desencadeadas pela ação do Estado na criação de uma política indigenista oficial, como foi a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a partir de 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Observe historicamente como ocorria a escolha de representante político dos chefes locais e caciques Kaingang até desencadear o processo de eleição democrática de suas lideranças políticas em seu território, no texto de Faustino (2006):

Entre os Kaingang, tradicionalmente, somente nos casos de interesse maior se escolhia uma chefia, os grupos se reuniam, constituíam um *pai*, chefe Kaingang, ou um *pai bang*, liderança geral, para chefiar negociações ou guerras. Findada a situação, as autoridades “eleitas” perdiam a função. Com o contato, o termo utilizado para nominar estes chefes passou a ser o de capitão ou cacique. [...] Atualmente, em cada terra indígena no Paraná existe um cacique, “eleito” ou indicado pelo grupo para exercer a autoridade política, sendo também responsável por fazer os contatos e as negociações com autoridades da sociedade envolvente. [...] É importante também que o “candidato” defenda, ao menos no plano do discurso, instrumentos democráticos de escolha do cacique e de implementação de suas decisões. Na escolha do cacique, considera-se a tradição, a hereditariedade (descendência patrilinear), a experiência e o prestígio conquistado pela família, bem como a participação histórica desta nas lideranças do grupo. O cacique de uma Terra Indígena tem autoridade para falar em nome da comunidade com instituições e membros do poder público (FUNAI, prefeito, secretários, governador, administradores regionais, membros de universidades), participar de reuniões, tomar decisões, redigir e assinar documentos, negociar projetos, receber verbas provenientes do ICMS ecológico, arrecadar donativos e distribuí-los, organizar as principais festas, cuidar das instalações e bens do Posto (trator, caminhões, arados etc.) decidir sobre nomeações (junto com o chefe do Posto da FUNAI) de funcionários aos cargos existentes, organizar grupos de trabalho nas roças comunitárias, solucionar conflitos familiares, aconselhar os pais para que mandem as crianças para a escola, proibir o uso de bebidas alcoólicas e impor penalidades aos infratores das normas e regras da organização social do grupo atribuindo, nos diversos casos (desde assassinatos até desavenças conjugais), o tempo que uma pessoa deve ficar amarrada ao tronco (existente em algumas terras) ou presa (podendo levar dias, semanas ou meses, nunca alcançando um ano) na cadeia da área. Não há remuneração para a função de cacique, seu trabalho é “dado” à comunidade, seu poder e prestígio é medido por sua capacidade de conseguir bens e serviços para seu grupo por meio da intermediação com a sociedade envolvente. Devido à organização sócio-cultural dos Kaingang o cacique tem tendência ao favorecimento da própria família, devendo mostrar

disposição em beneficiar também a parentagem e a comunidade como um todo (principalmente crianças e velhos). Não é permitido a nenhum membro da liderança reter no limite de seu grupo familiar recursos que devem circular entre a comunidade. Estes fatores fazem parte das obrigações de reciprocidade e são determinantes, tanto para se ter o apoio de seu grupo familiar quanto para se ter a anuência dos demais membros da aldeia (FAUSTINO, 2006, p. 172).

A partir dos anos de 1960, o Estado aumentou o controle dos postos da FUNAI nas Terras Indígenas dos Kaingang e Guarani. Rodrigues (2012) reflete sobre essa questão:

Tais mudanças refletem as configurações sociais, políticas e cosmológicas das diferentes conjunturas vividas por eles, ou seja, as unidades político-territoriais autônomas antes existentes – emãs e toldos - foram, a partir dos anos de 1960, cedendo lugar a uma nova forma de liderança - os caciques - e à concentração das moradias próximas aos postos de serviço e sob o olhar e controle dos chefes de postos. Nas terras indígenas no estado do Paraná, há algumas nas quais, no perímetro delimitado, existe apenas a terra indígena, sem divisão em aldeias, por serem áreas pequenas com uma população de, no máximo, duzentas famílias. Em algumas, nesse mesmo espaço, há várias aldeias de uma mesma etnia. Em outras, como no caso da T.I. Rio das Cobras e T.I. Mangueirinha há duas etnias convivendo numa mesma t.i. - Kaingang e Guarani. Há, ainda, o caso da T.I. São Gerônimo, que além de Kaingang e Guarani, tem habitantes Xetá. Cada uma delas com sua aldeia e lideranças específicas (RODRIGUES, 2012, p. 92-93).

Para Veiga (2000), é importante lembrar que,

Os Kaingang creem que sem a alteridade outro que é, na verdade, a sua outra parte, sendo a afinidade – como representação da vida é estéril, por isso sua reiteração exaustiva na troca com a alteridade – a base da aliança, sobrepondo-se à consangüinidade, campo das disputas e rivalidades (VEIGA, 2000, p. 284).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização política da sociedade brasileira, as populações indígenas fizeram-se presentes com a participação de representações dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte que culminou com a promulgação da Constituição de 1988 e propiciou a formação do Conselho Indígena no Paraná, uma importante conquista de acordo com a narrativa de Rodrigues (2012):

Dos anos de 1980 em diante, os Kaingang recriaram e atualizaram as figuras do *Pã* e do *Pã'imbang*, uma vez que continuaram formando alianças e empreendendo suas lutas nesse novo contexto, adotando a eleição como forma de escolher os seus representantes locais para dialogar e negociar com a comunidade tanto interna, quanto externa, seja com políticos locais, regionais, estaduais, nacionais e mesmo internacionais; seja com entidades

religiosas e organizações não-governamentais - ONGs e OSCIPs; seja ainda, concorrendo a pleitos para eleger seus representantes aos cargos legislativo e executivo. A instituição *Pã'imbang* hoje pode ser entendida como o cargo de Presidente do Conselho Indígena, que representa e defende os interesses políticos, não só dos Kaingang, mas também dos Guarani e Xetá. Nesse contexto de permanências-mudanças, os Kaingang, de maneira criativa, foram construindo suas formas de organização e inserção política nos meios local, regional e estadual. Mantiveram em nível local o cargo de cacique, de vice-cacique, herdados do SPI e criaram o coletivo de lideranças ou conselho: da educação, da saúde, da segurança - os *polícias* de cada área - e fiscalização, das religiões/igrejas (católica e evangélica/pentecostal). Essas lideranças compõem um conselho local e são escolhidas pelo prestígio que possuem, que construíram ao longo de suas trajetórias de vida, principalmente porque, com exceção da liderança policial, que é formada por jovens, as demais é formada por membros mais velhos da comunidade que atuam nas tomadas de decisão (RODRIGUES, 2012, p. 113-114).

Atividades

- Comente sobre a organização política dos Kaingang e Guarani nas Terras Indígenas com a atuação da FUNAI.
- Produza um texto narrativo, descrevendo as mudanças e permanências no papel da liderança política entre os Kaingang. Destaque a reciprocidade e alteridade nas relações existentes entre essa liderança.
- Comente a importância do Conselho Indígena e sua representatividade, argumentando também sobre a composição e organização do Conselho local para os Kaingang.

Depois das análises dos resultados da implementação da unidade didática numa turma de 3º ano no Ensino Médio do colégio, reformulamos alguns textos narrativos e acrescentamos novas fontes históricas, para que esse material didático possa ser estudado em outros momentos pelos alunos nas aulas de história no Ensino Médio. Salientamos que as referências dessa unidade didática constam no final desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira – E.F.M. tem corroborado na implantação do ensino de história e cultura indígena em conformidades com a Lei nº 11.645/2008 no Ensino Médio, mediante a conquista e desafios que desencadearam mudanças na visão dos professores de história, oportunizadas pelos grupos de estudos e reflexões dessa temática, oferecidas pela equipe multidisciplinar, proporcionando repensar nos últimos anos, as práticas pedagógicas, os conhecimentos e conteúdos de história e cultura indígena selecionados na proposta curricular e nos planos de trabalho docente. Embora tenhamos percebido algumas ausências nos conteúdos sobre as lutas territoriais e as ações indígenas na contemporaneidade.

Nas análises dos livros didáticos da coleção *Novo olhar história* (2013) de autoria de Pellegrini, Dias e Grinberg (2013), consideramos a utilização desse material didático no Ensino Médio do colégio no período de 2015 a 2017, para a mediação dos conteúdos entre professores e alunos nas aulas de história em conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

Identificamos, nessa coleção, algumas transformações de maneira restrita em poucas páginas nas abordagens contemporâneas das ações dos descendentes de etnias indígenas, nas formas de lutas e resistências territoriais e na história dos povos indígenas da América e Brasil, possibilitando a aprendizagem de novos conceitos aos alunos de Ensino Médio. Percebemos que, embora, as narrativas dessa coleção iniciassem remetendo ao fato histórico da chegada dos colonizadores europeus ao continente americano, o que não deveria ser, indica também uma permanência nas abordagens que narraram a história dos povos indígenas relacionando-os aos contextos históricos antes ou durante a conquista e a colonização da América espanhola e portuguesa em várias páginas da coleção, sujeitas à críticas dos textos pelos professores de história do colégio.

Levantamos os conhecimentos prévios dos alunos de 3º ano, que estudaram com essa coleção e pelo resultado final das análises do questionário, constatamos que eles aprenderam e conhecerem aspectos da história e cultura dos povos indígenas da América entre eles: os Asteca, Maia e Inca e as populações indígenas

do Brasil Kaingang, Guarani, Yanomami, Xavante e Tupinambá. Além de indicarem conhecimento de elementos da herança cultural adquirida desses povos no Brasil.

Elencamos ainda dificuldades, em média de 9 alunos, no primeiro questionário, em relação à identificação das populações indígenas encontradas no Paraná, entre elas: Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng. Tal fato sinalizou que pouco tinha se ensinado no colégio sobre essas populações indígenas e nos possibilitou o recorte temático da intervenção pedagógica com a unidade didática e a aprendizagem de novos conceitos.

Os alunos tiveram dificuldades na alternativa: O Brasil foi descoberto pelos portugueses. Notamos, pelas respostas, que 21 alunos consideraram falsa e outros 13 alunos como verdade. Buscamos explicação em Cunha (1998) que revê a história do Brasil começada pelo descobrimento e durante muito tempo essa ideia do descobrimento esteve presente no livro didático, sendo revista. Depois da intervenção pedagógica, todos os alunos consideraram falsa essa ideia.

Ainda observamos problemas na interpretação da alternativa: diferentes povos indígenas perderam toda sua cultura originária, pois, no questionário inicial, 10 alunos entenderam como verdade e outros 24 como falsa. E problema continuou no questionário final, pois, 28 alunos responderam ser verdade. Analisamos que, nessas respostas, os alunos não compreenderam a cultura indígena como sujeita às transformações e permanências provocadas pela convivência com outros povos e que ela não é estática, necessitando que se aprofunde os estudos sobre ela.

Os alunos também tiveram dificuldade em explicitar suas vivências com relação à percepção visível das heranças culturais indígenas presentes no nosso cotidiano. Identificamos uma situação problema na aprendizagem conceitual no questionário inicial da alternativa: na arquitetura de erguer grandes igrejas, pois, 9 alunos marcaram essa como uma herança indígena. Avaliamos que houve uma confusão nos sentidos da interpretação histórica entre as grandes igrejas erguidas no Brasil pelo cristianismo, mas com a intervenção didática isso foi superado.

Nas respostas do questionário, de 33 a 24 alunos, afirmaram que veem os indígenas nas ruas da cidade, sendo esse um cenário diário em suas memórias da cidade. Além disso, destacaram-se sentimentos de preocupação cidadã e social com as condições de vida dos grupos de indígenas que veem pela cidade de Maringá. Entendemos que os alunos desenvolveram empatia histórica sobre os grupos

indígenas Kaingang e Guarani, segundo Aguiar (2018, p.110), é esse olhar de apreensão sobre outro no passado, devido ao estudo da unidade didática: *Os saberes da história e cultura indígena Kaingang e Guarani no Paraná.*

Pelas respostas do questionário, os alunos demonstraram que aprenderam significativamente sobre a temática indígena e raramente apresentaram dificuldades conceituais históricas, as quais muitas delas, foram sanados com a intervenção pedagógica.

Além disso, percebemos que os alunos de 3º ano constroem suas narrativas, segundo Barca e Gago (2004, p. 39) e se apropriaram gradualmente das mensagens históricas.

Com isso, eles produziram suas narrativas de compreensão gradativa destacando aspectos dos povos indígenas da América, Brasil e Paraná, às vezes, narradas com falhas e fragmentos narrativos, de maneira restrita à compreensão da fonte e materiais didáticos e de compreensão global das mensagens transmitidas pelas fontes de referência com a intervenção pedagógica da unidade didática, e acrescentaram suas ideias de aprendizagem e vivência que deram novos significados aos conhecimentos da história e cultura indígena apreendidos e narrados por eles.

Salientamos que, de modo geral, os alunos colaboraram para o bom desenvolvimento da pesquisa, mas na elaboração das narrativas, alguns deles apresentaram dificuldades na conclusão de suas narrativas.

Assim, reformulamos a unidade didática com a possibilidade desse material didático ser disponibilizado no colégio para utilização em sala de aula de história entre professores e alunos no Ensino Médio. Enfim, esperamos, com essa dissertação, termos contribuído na ampliação das pesquisas na área do ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ednalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da história. In: **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p.109-12, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em: 30 jun. 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. In: _____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV. 2010. p. 13-28. (Coleção FGV de bolso. Série História).

ANGELIS, Wilmar D'. **Xokleng**. Enciclopédia das línguas no Brasil: línguas indígenas. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/xokleng.htm>>. Acesso em: 18 maio 2018.

ARAÚJO, Rita de Cássia de et al. Memórias, conhecimentos e literatura na escola indígena guarani nhandewa. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 2009 – PUCPR. p. 9405-9413. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/memorias_conhecimentos_literatura_escola.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

ASSOCIAÇÃO INDIGENISTA – ASSINDI – MARINGÁ. Disponível em: <<http://www.assindi.org.br/assindi.html>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BARBOSA, Anderson de Brito. **Mudanças e permanências nos livros didáticos de história no Brasil: 1989 a 2009**. 2012. 64 f. Monografia (Licenciatura e Bacharelado) - Curso de História L/B da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos de narrativa em história. In: MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel (Orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. 1, Braga, 2004. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. p. 29-40. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

BARCA, Isabel. Educação histórica e história da educação. In: NUNES, João Paulo Avelãs; FREIRE, Américo (Coords.). **Historiografias portuguesa e brasileira no**

século XX: Olhares cruzados. Imprensa da Universidade de Coimbra: pombalina.uc.pt/digitalis.uc.pt, 2017. p. 329-330.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: _____. (Org.). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos.** Porto Alegre: EST, 2010. p. 151-166.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 185-204.

BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos Amilíbia. O que podemos aprender sobre os povos indígenas em apostilas de história/ensino médio do Sistema de Ensino Ser. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 105-115, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24370>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. Lei nº 11.645, de 10 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”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 7 ago. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014, p. 94-99.

Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Comunidades Guarani fecham ponte no Oeste do Paraná por demarcação de Terra Indígena. 3 abr. 2017. Disponível em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/comunidades-guarani-fecham-ponte-no-oeste-do-parana-por-demarcacao-de-terra-indigena/>>. Acesso em: 19 maio 2018.

COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M. Disponível em: <<http://www.mgataniaferreira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=22>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

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

_____. Introdução a uma história indígena. _____. (Org.). In: **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 1998. p. 9-24.

DO CIMI. **Índios guarani pedem demarcação de suas terras na cidade de São Paulo. Brasil de Fato**. 14 abr. 2014. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/28145/>. Acesso em: 19 mai. 2018.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: **Memorial descritivo**. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M, 2016.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006, 332 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem**. Maputo: EPM/CELP. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 85.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 14 out. 2018.

ITCG - INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOLOGIA/ PR. Governo apresenta primeiro mapa atualizado sobre a presença indígena no Paraná. **Agência Estadual de Notícias**. Curitiba: ITCG, 28 ago. 2007. Disponível em: <http://www.itcg.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid =11>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Presença Indígena no Estado do Paraná**. Curitiba: ITCG, 2007. Disponível em: http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Mapas_ITCG/PDF/presenca_indigena_parana_A1.pdf. Acesso em: 21 out. 2017.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 29-422.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. DAN-UNB. Brasília: 2002. V. 322, Série Antropologia.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, SECAD, ONU, LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos)

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra - índios e bandeirantes origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná, 1769-1924**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. As terras indígenas Ivaí, Faxinal, Queimadas e Mococa no Paraná: breve histórico da demarcação. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini (Orgs.). **Alfabetização, cultura e educação de jovens e adultos: uma experiência entre índios Kaingang no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 8-24.

MINAYO, Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 59.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensado a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.

NOVAK, Eder da Silva; MOTA, Lucio Tadeu. **Desiguais e combinados: índios e brancos no vale do Rio Tibagi – PR na primeira metade do século XX**. Dossiê antropologia e desenvolvimento, Campos, 14 (1-2): p. 77-113, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros Ensaio: "Pacificação", Regime Tutelar e Formação de Alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. p. 7-44.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de educação básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: história.** Paraná: SEED, 2008. p. 56-77. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 3399, de 05 de Agosto de 2010.** Compõe Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica. **Diário Oficial do Paraná,** Curitiba, nº. 8294, 27 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.Legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Povos indígenas no Paraná.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/_conteudo.php?conteudo=554#guarani>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Povos indígenas no Paraná.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#kaingang>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Povos indígenas no Paraná.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#xokleng>>. Acesso em: 18 maio 2018.

_____. **Equipes Multidisciplinares.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. **Equipes Multidisciplinares: Material Pedagógico 2017.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1491>>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Superintendência da Educação. **Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang.** PAULA, Dirceu Jose de; PASSOS, Lilianny Rodriguez Barreto dos; MARSCHNER, Raquel (Org.). Curitiba: SEED, 2010. (Cadernos Temáticos da diversidade).

_____. Departamento da Diversidade. Roteiro pedagógico – encontro I: Povos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas: direitos e conquista na educação. In: Equipe multidisciplinar 2017. **A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1491>>.

diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/equipe_multidisciplinar_roteiro_primeiro_encontro2017.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar história**. V. 1. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **Novo olhar história**. V. 2. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

_____. **Novo olhar história**. V. 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

PPP - **Projeto Político Pedagógico/2012** – COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2011. Maringá.

PPP - **Projeto Político Pedagógico** – COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2016. Maringá.

PTD - **Plano de Trabalho Docente de história: 1º ano do Ensino Médio**. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2009.

PTD - **Plano de Trabalho Docente de história: 2º ano do Ensino Médio**. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2012.

PTD - **Plano de Trabalho Docente de história: 3º ano do Ensino Médio**. COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERREIRA – E.F.M., 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação**. In: XIV JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 2013. Mendoza. In: **Anais...** Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. 2013. Disponível em: <narrativa%20e%20conciencia/Marcia%20Elisa%20Tete%20Ramos%20(2013).%20Educacao%20Historica%20investigacao%20e%20acao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VENH JYKRE SI: Memória, tradição e costumes entre os Kaingang da T. I. Faxinal – Cândido de Abreu – Pr.** 2012. 155 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo. 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões**. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina. 2005, p.1-8. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.6.90.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens brasileiros**. Tempos Históricos, V. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2014.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p.101-136.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTIMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-46.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Maria da Conceição. Educação histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás. In: **SAECULUM: Revista de história**, João Pessoa, n. 24, p. 197-211, jan./jun. 2011.

VALE, Edilene Pereira. Povos indígenas no ensino de história: uma análise da relação entre a produção acadêmica e o ensino escolar. In: **Revista Mundo Livre**, Campos dos Goytacazes, v. 3, n.1, p. 115-129, jan./jul. 2017.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. 2000. 367 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas. 2000.

APÊNDICE A - PESQUISA SOCIAL: QUESTIONÁRIO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

1. Enumere as principais regiões onde encontravam-se as populações indígenas Asteca (1), Maia (2) e Inca (3).

() Guatemala, Honduras e Península de Yucatán (sul do atual México).

() México.

() Equador, sul da Colômbia, Peru , Bolívia, noroeste da Argentina e norte do Chile.

2. Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas do Brasil.

() Maia

() Kaingang

() Asteca

() Guarani

() Inca

() Yanomami

() Xavante

() Tupinambá

3. Assinale as alternativas que correspondem às populações indígenas encontradas no Paraná.

() Kaingang

() Asteca

() Guarani

() Inca

() Yanomami

() Xokleng

() Xetá

() Xavante

() Tupinambá

4. Das alternativas abaixo, assinale com a letra “V” o que você considera verdade e com a letra “F” o que você considera falso:

() O Brasil foi descoberto pelos portugueses.

() No Brasil já existia há milhares de anos populações indígenas que ocupavam essas terras antes da chegada dos europeus.

() Os indígenas não tem religião.

() Os indígenas são povos que devem ser civilizados, pois são selvagens.

() Os Indígenas são todos iguais.

() Os indígenas não gostam de trabalhar.

() Não existe mais cultura indígena no Brasil.

() Os indígenas são povos atrasados.

() Não existem povos indígenas no Paraná.

() Índio bom é índio morto.

() Lugar de índio é na aldeia.

() Os indígenas são cidadãos brasileiros e têm os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro.

() Os indígenas são pertencentes a diferentes grupos étnicos e falam diferentes línguas.

() Os indígenas assimilaram hábitos do colonizador de maneira pacífica.

() No Brasil e na América colonial diferentes povos indígenas não foram escravizados e dizimados.

() Houve trocas culturais e materiais entre os indígenas e o colonizador.

() Os indígenas ganharam terras do colonizador europeu.

() Os povos indígenas ainda hoje sofrem com os conflitos territoriais por conta de ampliação das fronteiras do agronegócio.

() Diferentes povos indígenas perderam toda sua cultura originária.

() Existe muita terra para os indígenas.

5. Geralmente encontramos a presença visível das heranças culturais indígenas presentes no nosso cotidiano. Assinale as alternativas que correspondem a essas heranças:



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

