



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

ADILEIDE MACIEL DA CRUZ

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E IDENTIDADE: QUEBRANDO
ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS
LAKLÃNÕ-XOKLENG**

Florianópolis,

21 de Agosto de 2020

ADILEIDE MACIEL DA CRUZ

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E IDENTIDADE: QUEBRANDO
ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS
LAKLÃNÕ-XOKLENG**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Catarina, como avaliação parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann
(PROFHISTÓRIA/UFSC)

Florianópolis,

21 de Agosto de 2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz, Adileide Maciel

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E IDENTIDADE: : QUEBRANDO
ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS LAKLÂŔŔ
XOKLENG / Adileide Maciel Cruz ; orientador, Sandor
Fernando Bringmann, 2020.
123 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História Indígena. 3.
Lei 11.645/2008. 4. LaklânŔŔ-Xokleng. 5. Pesquisa-ação. I.
Bringmann, Sandor Fernando. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História. III. Título.

Adileide Maciel da Cruz

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E IDENTIDADE: QUEBRANDO
ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS
LAKLÃNÕ-XOKLENG**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold (membro)
PPGH /UFSC

Prof. Dr. Jackson Alexsandro Peres (membro)
NEABI/FMP

Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt (suplente)
MEN/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em **Ensino de História**.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação
Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt
MEN/UFSC

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann (orientador)
PROFHISTÓRIA/UFSC

Florianópolis, 21 de Agosto de 2020

Dedico todos os esforços à minha família, principalmente ao meu filho que aprendeu que para estudar e conquistar o que sonhamos é preciso dedicação e alguns sacrifícios. Além da família, dedico às estudantes e aos estudantes da escola E.E.B. Paulo Zimmermann, principalmente, aqueles que se dedicaram do início ao fim desse processo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todas e todos que contribuíram de alguma forma nesses dois anos de mestrado, agradeço ao meu esposo e filho que tiveram muita paciência e compreenderam a importância da minha escolha. Agradeço aos professores do PROFHISTÓRIA com os quais tive contato e que contribuíram com seus saberes compartilhando de forma generosa suas experiências. Agradeço aos meus colegas de turma por que fizeram os dias, os almoços e os cafés ficarem mais leves e divertidos diminuindo a saudade de casa. Entre esses amigos um agradecimento especial a uma grande amiga que me abrigou em sua casa cedendo o quarto do filho para isso. Obrigada Sayonara e família pela acolhida, pelas jantares, pelos cafés das manhãs, pelas longas conversas no carro. Vocês estão no meu coração.

Impossível não agradecer aos alunos do segundo ano do Ensino Médio da escola E.E.B. Paulo Zimmermann que foram verdadeiros companheiros de pesquisa, pois sem eles, grande parte disso não teria acontecido. Obrigada queridos estudantes por toda a parceria, por aceitarem o convite para participar e por desenvolverem todas as atividades propostas. Meus agradecimentos se estendem à gestão da escola que permitiu a realização da pesquisa-ação bem como sempre esteve pronta a ajudar nos ajustes de horários para que pudesse frequentar as aulas do mestrado nas segundas e terças.

Da mesma forma para a outra instituição na qual leciono registro minha gratidão aos colegas do SESI Rio do Sul que também contribuíram e foram parceiros sempre que precisei, principalmente, a minha supervisora Carmen que se mostrou disponível e flexível quando necessário.

Fico grata à Capes pela bolsa de estudos sem a qual não seria possível custear as viagens e as refeições além de ter podido diminuir em dez horas minha carga horária no estado para dedicar-me às aulas e a escrita nos anos de 2018 e 2019. Deixo meu pedido que tenhamos mais bolsas e que elas se estendam aos professores ACT para incentivá-los também.

Por fim, agradeço à professora Ana Lúcia e ao professor Jackson por serem fundamentais na banca de qualificação e por aceitarem participar da banca examinadora. Com isso, finalizo com minha gratidão ao meu orientador Sandor que esteve sempre presente na construção dessa dissertação, desde o projeto até essa formatação final, sem ele tudo teria sido muito mais difícil. Obrigada pela paciência, pela cobrança na hora certa, pela compressão do que é a rotina de uma professora, mãe e pesquisadora.

Saibam que cada pequeno detalhe está registrado, não foi esquecido e espero poder retribuir, um dia quem sabe, a cada um e a cada uma que contribuíram com esse árduo trabalho.

Muito obrigada a todas e todos.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi a transformação das minhas aulas de História do Brasil em nível de Ensino Médio. Como professora efetiva da rede estadual de SC, atuando na E.E.B. Paulo Zimmermann, município de Rio do Sul/Santa Catarina, percebi o quanto as populações indígenas são estereotipadas pelos estudantes desta escola. Por isso, considerou-se importante trazer elementos discutidos a nível acadêmico, como temas relativos à construção da identidade, decolonialidade, etnicidade, sintetizá-los e trabalhar com os estudantes do E.M. Como proposta metodológica utilizou-se a pesquisa-ação, onde, com a participação dos estudantes, busquei contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008 na escola, abordando questões relacionadas à temática étnico-racial, à História Indígena e a História dos Laklãnõ-Xokleng, construindo jogos didáticos como ferramentas de ensino e aprendizagem. Ao transformar as aulas de meramente expositivas em participativas/atuentes, objetivamos alcançar de forma mais efetiva os estudantes, para que juntos fosse possível diagnosticar e refletir acerca de estereótipos construídos sobre a comunidade indígena Laklãnõ-Xokleng. Assim, busquei ultrapassar a barreira de preconceitos e de esquecimentos ao questionar a si e aos outros, além de construir novos conhecimentos que ficaram concretizados em materiais produzidos pelos próprios estudantes, o que, neste caso, foi representado pelos jogos didáticos de história indígena.

Palavra-chave: Ensino de História Indígena; Lei 11.645/2008; Laklãnõ-Xokleng; Pesquisa-ação; Jogos Didáticos

ABSTRACT

The main objective of this research was to transform my History of Brazil classes into high school level. As an effective teacher in the SC state network, working at E.E.B. Paulo Zimmermann, municipality of Rio do Sul / Santa Catarina, I realized how stereotyped the indigenous populations are by the students of this school. For this reason, it was considered important to bring elements discussed at the academic level, such as themes related to the construction of identity, decoloniality, ethnicity, to synthesize them and to work with EM students. As a methodological proposal, action research was used, where, with student participation, I sought to contribute to the implementation of Law 11.645 / 2008 in school, addressing issues related to ethnic-racial themes, indigenous history and the history of the Laklãnõ-Xokleng, building educational games as teaching and learning tools. By transforming the classes from merely expository into participatory / active, we aim to reach students more effectively, so that together it would be possible to diagnose and reflect on stereotypes built about the Laklãnõ-Xokleng indigenous community. Thus, I sought to overcome the barrier of prejudice and forgetfulness by questioning myself and others, in addition to building new knowledge that was materialized in materials produced by the students themselves, which, in this case, was represented by the didactic games of indigenous history.

Key-words: Teaching Indigenous History; Law 11,645 / 2008; Laklãnõ-Xokleng; Action research; Educational Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa TIs SC com a localização das Terras Indígenas.....	52
Figura 2: Poste da paz na frente da escola E.E.B. Paulo Zimmermann com frase em Xokleng.....	79
Figura 3: Espaço com algumas espécies de Mata Atlântica da escola E.E.B. Paulo Zimmermann. Ao fundo uma árvore de Pau-brasil.....	80
Figura 4: Visita ao Museu Histórico Cultural de Rio do Sul Victor Lucas.....	82
Figura 5: Convite para a 6ª mostra cultural da escola E.I.E.F. Vanhecú Patté (Aldeia Bugio).....	83
Figura 6: Mapa da Terra Indígena Laklãnõ-Xokleng.....	84
Figura 7: Barragem norte	85
Figura 8: Cabana com fogueira no centro.....	86
Figura 9: Alunas no final da trilha esperando para tomar água na folha.....	87
Figura 10: Trabalhos expostos na mostra cultural da Aldeia Bugio.....	87
Figura 11: Plateia aguardando o desfile de trajes típicos	88
Figura 12: Desfile de trajes típicos	88
Figura 13: Elaboração dos jogos em sala de aula	94
Figura 14: Elaboração dos jogos em sala de aula	95
Figura 15: Elaboração dos jogos em sala de aula	95
Figura 16: Jogo Dungeons&Xoklengs	96
Figura 17: Jogo Trilha Xokleng	96
Figura 18: Jogo Ludo Indígena – Poemas Xokleng	97
Figura 19: Jogo Laklanozadinha	97

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANPUH – Associação Nacional de História

ATP - Assistente Técnico-Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E.E.B- Escola de Ensino Básico

E.I.E.B – Escola Indígena de Ensino Básico

EIF – Escola Indígena de Educação Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

Funasa - Fundação Nacional de Saúde

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

IBGE - Instituto brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

LABHIN – Laboratório de História Indígena

PDCA – Planejar, Fazer, Verificar e Agir

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SESI- Serviço Social da Indústria

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI - Terra Indígena

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	18
1.1.O interesse pelo ensino de História Indígena.....	18
1.2.Ensino de história indígena no Brasil.....	21
1.3.Pensando o ensino de história indígena no contexto das relações étnico-raciais e do pensamento decolonial.....	25
2. A LEI 11.645/2008, OS LAKLÃNÕ-XOKLENG E OS ESTUDANTES DA ESCOLA E.E.B. PAULO ZIMMERMANN.....	32
2.1.A Lei 11.645/2008 e suas diretrizes.....	32
2.2.A proposta curricular de Santa Catarina e as orientações dos cadernos de políticas nas diversidades.....	34
2.3.A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de História Indígena.....	41
2.4.Povos indígenas em Santa Catarina.....	51
2.4.1. Guaraní e Kaingang.....	51
2.4.2. O vale do Itajaí, Rio do Sul, Laklãnõ-Xokleng.....	54
2.5.A Escola E.E.B Paulo Zimmermann e seus estudantes.....	60
3. PENSANDO BINARISMO, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPO A PARTIR DOS SUJEITOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	63
3.1.Pesquisa-ação.....	71
3.1.1. Pesquisa-ação em prática.....	73
3.1.2. Diagnóstico inicial: em busca dos estereótipos.....	74
3.1.3. Análise do livro didático.....	76
3.1.4. Procurando pelo “Outro” em diferentes espaços.....	79
4. QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS LAKLÃNÕ-XOKLENG.....	91
4.1.Conceituando os jogos didáticos.....	91
4.2.Confecções e análise dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng.....	93
4.2.1. Análise dos jogos didáticos.....	97
4.3.Contribuição dos jogos didáticos no Ensino de História Indígena.....	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	112
ANEXO 2 - CARTA DE ANUÊNCIA.....	114
ANEXO 3 - DIAGNÓSTICO INICIAL.....	115
ANEXO 4 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO.....	117
ANEXO 5 – AVALIAÇÃO FINAL DA PESQUISA.....	118
ANEXO 6 – FOTOS.....	119

INTRODUÇÃO

Através deste trabalho realizei uma grande mudança na minha metodologia de ensino sobre a história do Brasil, com a qual pretendo, também, incentivar outras(os) colegas a fazerem o mesmo. A mudança metodológica diz respeito ao trabalho com pesquisa-ação e foi realizada com a participação das alunas e alunos do segundo ano do Ensino Médio da escola E.E.B. Paulo Zimmermann, localizada na cidade de Rio do Sul/Santa Catarina. Através do desenvolvimento da citada pesquisa-ação, objetivei diagnosticar, analisar e (re)elaborar alguns (pré)conceitos dos(as) estudantes a respeito dos povos indígenas no Brasil.

A perspectiva inicial foi uma reflexão sobre os estereótipos construídos pelos(as) estudantes sobre os povos indígenas brasileiros, promovendo uma análise mais aprofundada sobre a população Laklãnõ-Xokleng, que ocupa a Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, que abrange os municípios catarinenses de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, situados na região Vale do Rio Itajaí, estado de Santa Catarina.

A necessidade desta mudança está relacionada com a minha trajetória de vida, que também é repleta de mudanças, um pouco das quais gostaria de compartilhar brevemente aqui. Antes de iniciar minha vida profissional como professora em Rio do Sul, trabalhei na função de técnica em eletrônica, de 1999 até 2007, em três empresas de pequeno porte. Durante esse tempo fiz dois cursinhos pré-vestibulares para ingressar na UFRGS no ano de 2003, no curso de Licenciatura em História, o qual finalizei em dezembro de 2007. Continuei trabalhando durante o dia e estudando à noite, o que fez o tempo da faculdade passar muito rápido.

Em 2008 realizei minha mudança para Rio do Sul e iniciei a procura por emprego e por concursos públicos para professora, pois queria exercer a profissão e voltar a trabalhar logo. No mesmo ano comecei a trabalhar no SESI, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e em uma escola privada da cidade, como professora substituta. Após, fui chamada em um concurso municipal na zona rural de Apiúna onde permaneci por meio ano apenas, pois o transporte entre as cidades era quase inexistente e bastante cansativo. Com isso, continuei minha caminhada como professora ACT, até passar no concurso estadual em 2012, quando pude me fixar em uma escola pública. Assim começou minha história com a escola E.E.B. Paulo Zimmermann, na qual continuo até

hoje, além de continuar lecionando para as turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no SESI.

Após o nascimento do meu filho, que durante quase todos os dois primeiros anos suscitou muitos cuidados, e também com a estabilização obtida pelo cargo de efetiva, que demorou três anos para se confirmar, tendo em vista o estágio probatório, pude retomar o sonho antigo que era o de fazer mestrado. Embora soubesse de toda a dificuldade logística e financeira para fazê-lo, me inscrevi no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, na primeira edição em 2014. Infelizmente, não consegui uma boa pontuação para alcançar uma das vagas. Esperei mais um pouco e obtive sucesso em 2017, o que me deixou muito feliz. A felicidade deu-se, sobretudo, porque estava em momento de decepção com a profissão, com a função social da própria história e com vontade de alçar novos voos. Pretendo, e já estou conseguindo, abrir meu horizonte, que parecia tão pequeno e limitado por conta da vida corrida que levamos. Além disso, tenho ambições maiores, como buscar um concurso como professora na esfera federal, que, por enquanto, se desenha mais promissora que o serviço estadual.

Com o ingresso no ProfHistória, vieram outros desafios: organizar a logística entre Rio do Sul e Florianópolis, reduzir a carga horária, dormir longe do filho toda a semana, além de definir o tema e a temática da pesquisa. Para isso, as aulas do primeiro e segundo semestre foram fundamentais, porque serviram como âncoras e, ao mesmo tempo, como trampolim que me embasaram e me impulsionaram através das leituras, do contato com novos pontos de vista e trocas de ideias tanto com os professores e professoras como com os colegas.

A escola, popularmente conhecida como PZ, oferece as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio além de ser referência nos atendimentos especializados, atendendo, também, alunos provindos do Haiti e República Dominicana. A escola E.E.B Paulo Zimmermann possui, atualmente, uma turma de sexto ano, três turmas de sétimo, oitavo e nono ano, bem como, sete turmas de primeiro ano, cinco turmas de segundo e cinco de terceiro ano no Ensino Médio atendendo nos três turnos. São matriculados em torno de 600 alunos, ficando a maioria distribuída no Ensino Médio e no turno matutino o que faz da escola uma comunidade composta por jovens estudantes que ficam na faixa etária entre 11 e 20 anos e provindos de bairros diversos e de cidades vizinhas. Também é uma das principais características da escola o fato de atender um público de jovens de diferentes classes sociais e religiões e não pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, no caso, o centro da cidade. Essa pluralidade tornará a pesquisa-ação mais rica,

pois as diferenças estão presentes diariamente na escola e, de uma forma ou outra, as alunas e alunos precisam conviver com elas.

Diante de um público tão complexo decidi trabalhar com alunos do segundo ano do Ensino Médio o que tornará a discussão mais ampla e complexa, pois são turmas mais atentas e participativas, além de possuírem uma visão geral da história eurocêntrica, racista e colonizadora, normalmente, fortalecidas nas escolas, sejam elas estaduais ou municipais ou privadas. Entre 2018 e 2019, por virtude de estar fazendo o mestrado, fiquei somente com vinte horas/aula (carga horária obrigatória como efetiva na escola) e, por isso, trabalhei com duas turmas de nono ano, duas de primeiro ano, duas de segundo e três de terceiro ano. Dentre essas turmas, optei pelo segundo ano do Ensino Médio por ser um ano de grande concentração do conteúdo de história do Brasil, além disso, os jovens desse ano, de forma geral, estão mais familiarizados com a escola e com um foco maior nos estudos. Num primeiro momento, iria trabalhar somente com uma turma, contudo, por ser professora de história das duas turmas do matutino decidi por realizar a pesquisa-ação em ambas.

A metodologia da pesquisa-ação foi pensada ao longo das discussões nas disciplinas do curso e em conversas com o orientador, como um instrumento importante para melhorar e transformar a minha metodologia de ensino de história indígena e do Brasil. A pesquisa-ação contribuiu para a dinâmica em sala de aula, sendo iniciada com uma avaliação inicial com o objetivo de identificar o problema, o que segue o ciclo básico da investigação-ação, conforme estabelecido por David Tripp. Este autor afirma que “a maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p.446). Utilizar a pesquisa-ação auxilia a intervenção direta e participativa da aula de forma que ocorra a construção de novos saberes e a ampliação dos horizontes, tanto minha quanto dos estudantes. Esse tipo específico de pesquisa possibilita, além disso, uma reflexão crítica da minha didática, do currículo de história e do material didático utilizado nas aulas.

Tendo em vista a limitação temática e de tempo para a escrita da dissertação, além da produção do material pedagógico, optei por focar a análise de duas turmas de segundo ano do Ensino Médio da escola E.E.B. Paulo Zimmermann em que leciono no turno da manhã, denominadas 2º ano 1 e 2º ano 2. Objetivou-se, com o desenvolvimento da pesquisa, alcançar os estudantes de forma mais efetiva, para que juntos pudessemos diagnosticar e refletir acerca dos estereótipos construídos sobre os povos indígenas no

Brasil e em particular, sobre a comunidade indígena Laklãnõ-Xokleng, da Terra Indígena Ibirama. Com isso, pretendo incentivar outros(as) colegas para que façam o mesmo, se arrisquem e, principalmente cumpram a lei e tornem as escolas lugares de mudança, onde seja possível ultrapassar a barreira de preconceitos e de esquecimentos e questionar a si e aos outros, além de construir novos conhecimentos.

Todo o processo da pesquisa foi fundamentado nas discussões relativas à construção dos estereótipos sobre os indígenas por parte destes estudantes, mais especificamente sobre os Laklãnõ-Xokleng. Iniciei com uma conversa quando apresentei a proposta da pesquisa e expliquei sobre o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Na sequência das aulas foram desenvolvidas as atividades da pesquisa-ação que serão aprofundadas no capítulo três. Entre essas atividades realizadas pelos alunos estavam o diagnóstico inicial, a reflexão sobre os vídeos, a análise do livro didático, a exploração do ambiente interno, a saída de campo tanto para o museu municipal quanto para a aldeia indígena Bugio e a produção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng.

Na presente dissertação, procurei me apoiar em concepções teóricas que dialogam entre si. Desse modo, optei por aproximar alguns conceitos como identidade e diferença, a partir das premissas de Stuart Hall e Tomás Tadeu da Silva com os estudos no campo da educação para as relações étnico-raciais e a decolonialidade, com destaque para os estudos de Catherine Walsh e Vera Candau. Este diálogo será apresentado ao longo dos capítulos, onde dediquei um esforço para apresentar as concepções teóricas que me influenciaram e como as mesmas contribuem para a construção de minha proposta de pesquisa-ação, que culminou na produção de jogos didáticos sobre história indígena.

Assim sendo, o primeiro capítulo está organizado com base na temática das relações étnico-raciais e no ensino de história indígena, o qual, em minha opinião, é trabalhado de maneira superficial e homogeneizante na maioria das escolas catarinenses e essa pesquisa traz uma alternativa de aprofundamento através da pesquisa-ação e da confecção de um material didático por parte dos estudantes. Portanto, no capítulo um procuro debater questões mais teóricas sobre o ensino de história indígena e as possíveis relações com a decolonialidade. Antes disso, explico minhas motivações, objetivos e interesses no ensino da história indígena bem como evidencio como ocorreu o reencontro entre a professora de história e a pesquisadora.

No segundo capítulo, apresentarei a Lei 11.645/2008 e suas diretrizes, bem como sua relação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Na sequência, no mesmo capítulo, serão analisados os povos indígenas

de Santa Catarina e de forma mais detalhada os Laklãnõ-Xokleng, originários da região do Alto Vale do Itajaí. Além dos povos indígenas, consideramos importante apresentar o lugar onde vivem os sujeitos dessa pesquisa-ação, no caso, os estudantes da escola E.E.B. Paulo Zimmermann. Para isso será necessário conhecer de forma breve a região, cidade de Rio do Sul, a escola e os educandos.

No capítulo três há uma reflexão sobre os estereótipos estabelecidos pelos estudantes acerca dos Laklãnõ-Xokleng, quando os mesmos serão analisados e discutidos, vinculando com o debate sobre identidade cultural tão bem explicado pelo jamaicano Stuart Hall em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade”. Para acompanhá-lo nessa reflexão, utilizei o autor catarinense Tomaz Tadeu da Silva, que além de traduzir as obras de Hall, contribui de forma significativa para a construção de um novo currículo no Brasil. Somado à reflexão da identidade e diferença virão os conceitos de etnicidade, grupos e fronteiras étnicas de Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fernart e Fredrik Barth com o intuito de problematizar os estereótipos dos estudantes. A problematização também é explicitada nesse capítulo tendo sido realizada conjuntamente com as alunas e os alunos do segundo ano através da pesquisa-ação.

O quarto e último capítulo finalizará a dissertação com a apresentação sobre a organização e elaboração dos jogos pedagógicos pelos estudantes, além de propor uma análise sobre os mesmos. Nesse capítulo há a necessidade de uma reflexão sobre todo o processo, isto é, a produção do jogo tanto é a concretização da pesquisa-ação quanto é uma avaliação da mesma. Portanto, após todos os ciclos realizados, espero que o resultado desta dissertação possa contribuir, mesmo que parcialmente, com a formação das professoras e professores sensíveis e engajados ao ensino de história indígena e ao cumprimento da Lei 11.645/2008.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

1.1. O interesse pelo ensino de História Indígena

A História Indígena está cada vez mais presente no Ensino de História, principalmente a partir de 2008 quando foi aprovada a Lei 11.645¹, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, tanto das redes públicas quanto das redes privadas do Brasil. Mediante esta conjuntura, refletir e debater sobre o ensino de História Indígena é válido, necessário e obrigatório para enfrentarmos os desafios do passado e do presente, como os diversos retrocessos conservadores que estão ocorrendo no contexto atual do país.

Somando-se ao debate nacional e regional sobre o tema do ensino de história indígena, a presente pesquisa-ação pretende alcançar e visibilizar o povo indígena Laklãnõ-Xokleng², localizado na região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Entre os motivos principais para a realização deste trabalho de investigação e construção de uma proposta pedagógica no campo do Ensino de História, está o fato de que este povo está relativamente próximo geograficamente da comunidade escolar, município de Rio do Sul, onde leciono há sete anos como professora efetiva de história para os níveis fundamental e médio.

¹ Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008, p.1)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

² O termo Xokleng, nome dado pelos pesquisadores e que significa “aranha” ou “taipa”, até então foi o mais utilizado pelos colonizadores para nomear este povo, mas antes disso, como já afirmamos acima, já se conheciam como Laklãnõ, esse sempre foi o nome de identificação tradicional. Assim, os Laklãnõ se identificavam etnicamente e com nomes em Laklãnõ. Conforme as informações de Santos (1973, 1999, 2004), inicialmente, estes indígenas, foram chamados de Bugres, termo genérico usado para designar qualquer indígena do Sul do Brasil. Também foram chamados de Botocudos, por terem o hábito de usar o tembetá ou botoque, um enfeite usado pelos homens adultos no lábio inferior. Foram chamados, ainda, de Kaingang, pois eram semelhantes a outros indígenas desta etnia já contatados no Paraná. (POPÓ, 2015, p. 15)

Mesmo com a proximidade geográfica, percebi ao longo destes anos, um esquecimento dos povos indígenas na escola E.E.B. Paulo Zimmermann, seja no currículo escolar, no PPP (Projeto Político Pedagógico), nos planejamentos anuais, e, sobretudo, nos materiais didáticos de história que utilizo nas minhas aulas. Quando esse esquecimento é rompido, muitas vezes vêm acompanhado de estereótipos, preconceitos e vitimização com relação aos Laklãnõ-Xokleng, o que, de maneira mais ampla, demonstra o reflexo do olhar da sociedade brasileira em geral sobre os povos indígenas.

Apesar de viver perto deles desde 2009, pouco sabia a respeito dos Laklãnõ-Xokleng, até que em 2011, com a enchente ocorrida na região, a população da Terra Indígena (TI) Ibirama fez uma série de protestos e manifestações na Barragem Norte³. O que se apresentava pela mídia e pela população não indígena em geral era que os índios “baderneiros” haviam invadido a barragem e proibiram a entrada dos funcionários que precisavam fazer a medição e a manutenção da mesma.

Desde então, chamou minha atenção o modo pejorativo com que a comunidade em que eu vivia tratava os Laklãnõ-Xokleng. Por isso, realizei uma breve pesquisa sobre esse povo indígena e constatei uma pequena quantidade de informações na internet e também nas escolas nas quais trabalhava. Sendo assim, sem muitas opções de cunho didático, realizava minhas aulas de história da mesma forma que havia aprendido, explicando a presença indígena no Brasil de forma genérica, a partir da sequência ofertada pelo livro didático, de acordo com o que estava estabelecido nos planos de cursos e de aulas.

No momento em que entrei em contato com fatos ocorridos com o povo Laklãnõ-Xokleng procurei questionar e instigar os estudantes a refletirem sobre este povo. Assim, de maneira informal, fui conversando em sala de aula e fora dela e constatei que os estudantes ou já tinham seus estereótipos constituídos sobre este povo, ou nada sabiam sobre a TI e os Laklãnõ-Xokleng. Em meio a esse contexto, ao realizar meus planejamentos individuais ou em conjunto, e, até mesmo quando discutimos em grupo a Proposta Curricular de Santa Catarina, não ocorria nenhuma menção aos povos indígenas

³ Sobre a Barragem Norte, optou-se por trazer a definição de uma Laklãnõ para evidenciar o significado da mesma para esta população “[...]localizada no Município de José Boiteux construída em torno do Rio Hercílio na Terra Indígena Laklãnõ onde vive o povo Xokleng com cerca de 3.000 habitantes numa terra de 14.084 hectares legalizadas e um total de 37.128 hectares em processo de demarcação. [...] Com relação ao impacto ambiental, podemos mencionar, por exemplo, que as enchentes acabaram com todo solo fértil e a mata ciliar, além de muitas espécies de peixes e outros animais que habitavam as regiões alagadas. Já sobre o impacto social, houve a divisão espacial de um povo que vivia em um grupo só e depois da barragem teve que sair de suas casas que se situavam às margens do rio para irem a lugares mais altos da terra indígena para escapar da enchente, dividindo essa única aldeia, até essa construção, em vários grupos, desestabilizando a coletividade, a organização social e política tradicional do povo.” (PATTE, Ana Roberta Uglô, 2016, p. 11)

catarinenses ou aos Laklãnõ-Xokleng. Porém, algumas questões permeavam meus pensamentos: “E os povos indígenas da região? Onde estão dentro do meu plano de aula?” Foi quando percebi a necessidade de planejar melhor as aulas de história brasileira, catarinense e da região do alto Vale do Itajaí, visando ressaltar a presença indígena nos diferentes contextos.

Sendo assim, com esta pesquisa-ação, minha proposição visa fortalecer e contribuir para a ampliação do debate escolar sobre a história brasileira, catarinense e, em especial a história indígena regional. Esse elo entre os diversos cenários tem como objetivo fortalecer a implementação da lei nº 11645/2008 na escola em que atuo, buscando romper com os estereótipos construídos sobre os povos indígenas no Brasil, tomando como estudo de caso o povo Laklãnõ-Xokleng.

Entre as aspirações dessa pesquisa-ação está contribuir com o rompimento, mesmo que parcial, dos esquecimentos e dos estereótipos constituídos historicamente sobre os indígenas, mas também desmistificar alguns velhos preconceitos e construir novos conhecimentos em conjunto com os estudantes, a partir de uma proposta pedagógica diferenciada e envolvente, sob a forma de jogos didáticos que serão apresentados em capítulo posterior.

Com o intuito de ajudar na reflexão crítica do grupo, foi solicitada uma pesquisa histórica sobre as comunidades indígenas locais, utilizando a bibliografia pré-selecionada (livros, artigos e sites com os quais tenho tido contato durante o mestrado), bem como saída de campo à biblioteca da escola, ao museu e, por fim uma saída de campo até uma das aldeias existentes na comunidade Laklãnõ-Xokleng na Terra indígena de Ibirama que buscou estreitar as relações e vivenciar suas realidades. Essas saídas de campo tiveram a função de facilitar o entendimento sobre como essas instituições contam e pensam sobre a sociedade catarinense e sobre os povos indígenas.

Realizado o primeiro ciclo, procurei concretizar e sistematizar a pesquisa com a elaboração dos jogos confeccionados pelos estudantes que foram apresentados na mostra anual Trabalho da Escola. O material será doado à biblioteca da escola, ficando, assim, à disposição da comunidade, principalmente, às professoras e professores que queiram cumprir a lei, além de incentivar para que mais materiais lúdico-pedagógicos sejam produzidos.

Ao optar pela metodologia apresentada, penso estar contribuindo para o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Efetivação da História e das Culturas dos

Povos Indígenas na Educação Básica (2016), especialmente nos aspectos onde esta estipula que:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (BRASIL, 2015, p. 3).

Considero que é de responsabilidade das escolas, das professoras e dos professores incentivar esse debate que poderá e deverá se concretizar e tornar-se cultural ou característica da escola. Acredito que trabalhar a História Indígena através da experiência com os Laklãnõ-Xokleng no âmbito da formação da sociedade catarinense e, principalmente, rio-sulense, contribuirá com o rompimento da história de caráter tradicional e homogeneizadora dentro da sala de aula.

1.2. Ensino de história indígena no Brasil

Algumas décadas antes da promulgação da Lei 11.645/08 ocorreu no âmbito acadêmico, uma gradual aproximação da História com outras Ciências Humanas, entre elas, a Antropologia. Tal fato ocorreu muito por influência da Terceira Geração da Escola dos Annales, representada pelos historiadores Jacques Le Goff, Pierre Nora, Peter Burke, Antoine Prost, entre outros. A nova História Cultural ampliará ainda mais o campo de pesquisa histórica, atingindo outros povos e realidades socioculturais e, principalmente, ampliando o conceito de cultura e modificando a própria escrita da História.

A chamada história tradicional, de influência positivista, que permeou a historiografia brasileira até meados do século XX, tendo como representantes máximos historiadores ligados ao IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) apresentava os povos indígenas como vítimas, vilões ou “amigos e colaboradores” dos colonizadores. Contudo, uma ruptura ocorrerá com o advento, no Brasil, de vertentes da Nova História Cultural, transformando seus conceitos e colocando os povos indígenas como protagonistas e sujeitos de suas histórias. Segundo John Manuel Monteiro (2004),

[...] a “nova história indígena” surge no Brasil, a partir de uma conjuntura particular, em que estudos acadêmicos, especialmente de antropólogos, têm subsidiado demandas e lutas indígenas. Assim como na historiografia de outros países, no Brasil passamos a insistir na necessidade de considerar a “agency”,

isto é, a capacidade de “ação consciente” dos indígenas (ou de outros “grupos subalternos”, termo pelo qual às vezes eles passam a ser denominados, como também os negros e as mulheres, por exemplo). Resultam daí trabalhos que obedecem a orientação de considerar e valorizar as atuações dos próprios índios nos processos históricos nos quais eles se inserem. (MONTEIRO, 2004, Apud. MARTINS, 2009, p. 161)

Além de John Manuel Monteiro, outros historiadores e historiadoras inserem-se dentro deste novo campo de pesquisa que é a Nova História Indígena, como por exemplo, João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha e Maria Regina Celestino de Almeida. Já no contexto de Santa Catarina, existem pesquisas consolidadas no campo da história, a exemplo dos trabalhos produzidos no LABHIN (Laboratório de História Indígena) coordenado pela professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold e vinculado ao Departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História da UFSC, que desenvolve várias atividades e pesquisas e possui um acervo de imagens, vídeos, mapas e jogos voltados para o ensino de história indígena.

Ressalto também, dentro do ensino de história indígena, a pesquisadora e professora Luisa Tombini Wittmann, vinculada à UDESC, que desenvolve importante trabalho no Ensino de História Indígena com várias publicações e cursos presenciais e à distância que contribuem para a instrução e formação das professoras e professores do ensino básico, com destacada obra sobre os Laklãnõ-Xokleng. Em sua fala é recorrente o entusiasmo e perseverança de que estamos avançando para uma nova forma de educação, mas que só caminhará, de fato, com a abertura dos não-índios à escuta atenta dos povos indígenas. Precisamos falar sobre esses povos, contudo, o que é mais importante, é necessário ouvi-los e expressar suas vozes dentro da sala de aula, pois são protagonistas de suas histórias.

É chegada a hora de lidar com a herança que relega os indígenas a um passado distante, como seres praticamente sem história e sem futuro. Eles foram e são sujeitos da história do Brasil. Se, por um lado, não foram vítimas passivas, por outro, não permaneceram intactos no contato com o outro. Diante da nova realidade, alteraram sua cosmologia, transformaram a si mesmos. Por isso, é importante ir além da visão de um processo geral de dominação que afeta apenas negativamente as sociedades indígenas. Sob essa ótica, sua completa e definitiva destruição, iniciada a partir da chegada dos portugueses, seria apenas uma questão de tempo. A visão derrotista, que não reserva futuro algum aos indígenas, arrasta consigo sua agência na história. (WITTMANN, 2015, p.10)

As transformações na forma de abordar a história indígena no campo acadêmico, assim como a implementação da lei nº 11645 em 2008, permitem inferir que se caminha gradualmente na direção da efetiva implantação de preceitos mais abrangentes e inclusivos

da história indígena no ambiente escolar. Cabe ressaltar que, no segundo parágrafo do primeiro artigo da lei consta que “os conteúdos [...] serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Evidencia-se, portanto, que a responsabilidade do Ensino de História com a temática não é exclusiva, pelo contrário, toda a escola tem o compromisso de contemplar essas temáticas em seu PPP e efetivamente no currículo.

Enfim, a “visão derrotista” foi-se e está sendo substituída por uma nova, após mais de uma década da homologação da lei. Um fato que contribui para esta percepção é o parecer emitido pelo Ministério da Educação em 2015, no caso as *Diretrizes Operacionais para a Efetivação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica* (BRASIL, 2015), cuja missão é promover um salto qualitativo no tocante à efetivação de um ensino crítico e de qualidade no tocante à temática indígena.

As diretrizes aprovadas em novembro de 2015 e homologadas em abril de 2016, reforçam a Lei 11.645/2008 porque unifica e destaca diferentes esforços de agentes públicos nacionais e internacionais, bem como as políticas públicas educacionais que buscam fortalecer o Ensino de História Indígena de qualidade. Não basta simplesmente “cumprir” a lei, é urgente formar os professores, os gestores, bem como, reformular os currículos e ampliar o debate entre as universidades, os órgãos gerenciais e organizacionais e a sala de aula. Interligar as esferas educacionais com o propósito maior de fazer a lei funcionar e, assim, contribuir para a ampliação do debate.

Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionadas a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2016, p. 6).

De acordo com os dados do ISA (Instituto Socioambiental) atualmente são 255 povos indígenas existentes no Brasil e somam cerca de 660 mil habitantes que vivem nas terras indígenas distribuídas em todo o Brasil (ISA, 2019). Segundo o censo 2010 do IBGE o número de habitantes que tem se declarado indígena vem aumentando. Portanto, os indígenas existem, são muitos, possuem seus direitos e sua cultura, e, portanto, devem ser respeitados.

A educação é, e será por muito tempo, a forma mais justa e democrática de educar a sociedade brasileira que precisa conhecer seus povos indígenas e, assim, aprender a respeitá-los seja por que é “politicamente correto”, seja por que é “humanamente correto”, mas, principalmente por que a lei garante isso.

No entanto, mais que a garantia da lei, a comunidade acadêmica tem papel fundamental nesse processo e não foge a sua responsabilidade, como a ANPUH⁴ que possui, dentre seus grupos de trabalho, um destinado ao estudo dos povos indígenas (Índio na História) e dedicou uma edição de sua revista para refletir sobre o tema. Para Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi que fizeram a apresentação do dossiê da Revista História Hoje sobre história, educação e cultura indígena, existe uma urgência que o debate chegue às escolas.

A necessidade de rever a forma como a temática indígena é tratada na escola é uma preocupação de variados setores responsáveis pelas políticas públicas, de educadores e de intelectuais indígenas e não indígenas. Na Convenção 169/1989 da OIT, 2 lideranças indígenas afirmaram: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional ... com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Diz ainda esse documento que muitos esforços deverão ser feitos, para que “livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais” (BITTENCOURT, 2012, p.14).

As políticas públicas devem ser implantadas nas escolas, por isso, as quais precisam preparar de forma qualificada os professores e professoras através de cursos e formações sobre o tema. Todavia, apesar de inúmeros exemplos positivos, ainda precisa-se avançar e, por isso, percebo a importância e sinto a responsabilidade, como professora de História, de realizar essa pesquisa-ação na escola que trabalho e na qual, diariamente, presencio o “esquecimento” dos povos indígenas bem como a existência das visões estereotipadas sobre os mesmos.

Segundo Edson Eli da Silva, o “desconhecimento atual sobre a situação dos povos indígenas, está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculado pela mídia” e acaba reforçando o preconceito e a violência (SILVA, 2002, p. 46). O autor destaca, também, a política estatal na contribuição direta para o esquecimento e, consequentemente, o desconhecimento dos povos indígenas na atualidade.

⁴ ANPUH é a Associação Nacional de História é uma entidade brasileira que representa os profissionais de história e possui vinte e quatro grupo de trabalho dentre ele o Grupo de Trabalho Índio na História. Em 2012 a revista da ANPUH denominada História Hoje (volume 1, número 2) apresentou um dossiê sobre o Ensino de História Indígena.

No século XIX, nas regiões mais antigas da colonização portuguesa a exemplo do Nordeste, agravam-se os conflitos entre as Câmaras Municipais, onde encastelavam-se os vereadores latifundiários e fazendeiros contra os indígenas. O Estado Brasileiro favoreceu esses grandes proprietários, chefes políticos locais, que passaram a negar a presença indígena em terras dos antigos aldeamentos, com argumentos da ausência da pureza racial, afirmando que os índios estavam "confundidos com a massa população" (Silva, 1996), solicitando a extinção dos aldeamentos como forma de resolver os tradicionais conflitos com as invasões dos territórios indígenas. Assumindo o discurso dos grandes proprietários, entre 1860 -1880, o Governo Imperial decreta oficialmente a extinção dos aldeamentos em várias regiões do país. (SILVA 2002, p. 48)

Contudo e, apesar de tudo, os povos indígenas ressurgem e se fortalecem com a Constituição Federal de 1988, que para Silva, irá consolidar os movimentos indígenas e, em contrapartida, aumentará a tensão existente, principalmente, na luta pela terra. Sendo este um dos conflitos presentes na região de Rio do Sul e que merece reflexão crítica e aprofundamento para que a questão seja repensada e analisada a partir de outra perspectiva.

1.3. Pensando o ensino de história indígena no contexto das relações étnico-raciais e do pensamento decolonial

Para além do debate acadêmico e teórico, existe a necessidade dos grupos étnicos historicamente marginalizados pelas narrativas oficiais alcançar maior visibilidade dentro das escolas, juntamente aos professores, aos estudantes, às comunidades, pois ali também se produz conhecimento, se constroem identidades e diferenças, estereótipos, preconceitos. Embora exista toda uma trajetória e discussões sobre a história indígena e seu ensino, ela está aberta, aguardando novos olhares, novas perguntas e novas reflexões que contribuam para o seu fortalecimento e enfrentamento dos novos e dos velhos desafios.

O giro decolonial, movimento que nasceu no interior dos grupos subalternos e visa quebrar todo o aparato de poder da matriz colonial, é apresentado por Catherine Walsh em seu artigo “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver” (WALSH, 2009). Esse pensamento contribui para repensar e refazer o ensino de História brasileira e para fortalecer o ensino sobre a temática étnico-racial.

Utilizar o movimento decolonial, bem como, a construção de identidade para promover a reflexão e o debate sobre os estereótipos acerca dos indígenas na escola E.E.B. Paulo Zimmermann, transformará de forma significativa a condução das minhas aulas de história, o que é inevitável após o contato com o giro decolonial. Para compreendermos

melhor o termo decolonial, recorreremos à professora Luciana Balestrin que definiu em uma entrevista o movimento:

A ideia de “giro” remete a uma noção de “virada” que talvez seja melhor captada pela palavra em inglês “turn”. No campo das Humanidades em geral esta expressão é utilizada quando ocorre uma transformação, um redirecionamento de determinado assentamento epistêmico, por exemplo, “linguistic turn”, “cultural turn”.

Por sua vez, a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (BALESTRIN, 2013, p.40).

Para alcançar uma real transformação essa perspectiva decolonial não poderá ficar somente na minha prática docente, será necessário repensar o currículo escolar e propor mudanças embasadas na lei e em suas diretrizes. Como, por exemplo, incorporar uma das diretrizes que é evitar a “omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira” (BRASIL, 2015). Sendo assim, acredito que os estudantes que participarem de uma aula de história que valoriza, questiona e amplia as identidades formadoras da sociedade na qual estão inseridos serão cidadãos e cidadãs mais plurais e críticos, e, quiçá, futuros professoras e professores, políticos e pais que poderão ampliar e melhorar o processo de discussão, reflexão e transformação.

O pensamento decolonial criou novos conceitos e alguns deles são apresentados por Walsh, como a “ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial” (WALSH, 2009, p. 14). Essa ideia pertence à Quijano, que critica essa construção europeia sendo ela uma base fundante da colonialidade. A raça, portanto, representa, fortalece e (re)afirma a prevalência do homem branco cristão europeu racional sobre os grupos subalternos, ainda hoje, tanto na América Latina quanto em grande parte do mundo.

Repensar a lógica da matriz quadrimensionada que, segundo Maldonado, desumanizam de forma racial os sujeitos colonizados é imprescindível e necessário para subverter o ensino de História de forma geral e, principalmente, o ensino de História Indígena. A discussão sobre o conceito de raça dentro da “colonialidade do poder” pode ser um ponto de partida para introduzir a reflexão sobre um assunto pouco debatido dentro da sala de aula, mas indispensável para os estudantes construírem um novo olhar sobre as comunidades indígenas e sobre sua própria identidade.

Além do debate e reflexão faz-se necessário um projeto pedagógico que enfrente e produza uma alternativa ao projeto “neoliberal, moderno, ocidental e (re)colonial” (WALSH, 2009, p.20) que tem como intuito assumir ou engolir o discurso da diversidade sendo conhecido, de acordo com Tubino como a interculturalidade funcional que contrapõe a interculturalidade crítica. Portanto, pesquisar e aplicar a perspectiva decolonial é praticamente uma obrigação dentro do ensino de história, tanto na academia ou nos institutos federais quanto nas escolas estaduais e municipais.

Modificar minha metodologia de ensino de história tendo como ponto de partida a história indígena e usando o viés decolonial contribuirá para a aproximação e compreensão dos estudantes, além de extrapolar a simplificação da ideia de pluralidade cultural. Não podemos aceitar que tudo está explicado através das diferenças existentes provindas dessa pluralidade cultural brasileira e, que, por isso, não há racismo no Brasil, o que remete a um conceito ainda presente: a “democracia racial”. Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo fazem uma revisão da “trajetória do desenvolvimento da educação intercultural em nosso continente” (CANDAU, 2010, p. 159) e confirmam a existência do racismo, da primazia dos descendentes de europeus na América Latina e do conceito de “mestiçagem” e “democracia racial”.

Igualmente importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão democracia racial no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que os diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando “cordialmente”, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre eles deve-se à capacidade e empenho dos indivíduos e/ou à inferioridade de determinados grupos. Essa ideia se disseminou no imaginário social contribuindo para que as sociedades não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas.

O desafio que se coloca, neste sentido, é desvelar, desconstruir os estereótipos raciais e a visão do “racismo cordial” presente nas sociedades latino-americanas, apesar desta expressão ser em si mesma contraditória. Ao mesmo tempo, requer o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática. (CANDAU, 2010, p. 159)

Trabalhar essa temática nas escolas através de uma transformação, ou melhor, de uma desconstrução das aulas de história, torna-se, acredito, mais fácil e inspirador com uma nova perspectiva que, segundo Grosfoguel, deve ser epistêmica e proveniente do lado subalterno, além de crítica e capaz de transcender as dicotomias europeias do Norte Global. Por isso, é imperativo às professoras e aos professores adentrar esse movimento conhecido como decolonialidade, não só para ensinar e aprender sobre a história indígena, como

também para todo o ensino de história, principalmente, na América Latina, que se localiza no Sul Global e está submetida ao sistema-mundo.

O século XVI lança uma nova matriz de poder colonial que, nos finais do século XIX, havia alastrado a todo o planeta. Indo um passo além de Quijano, conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, económicas, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Subverter esse “sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno”, bem como, sua visão universalista, neutra e objetiva ocorrerá a partir da criação de novas alternativas que alcancem o campo da economia, cultura, política ou ensino, de forma a deslocar geopoliticamente o “lócus” do Norte Global para o Sul Global, ou como Grosfoguel ressalta na sua proposta de epistemologia decolonial, não a partir, por exemplo, da tradicional história positivista marcada pela tão criticada centralização nas datas e nos grandes personagens, como o dia 22 de abril de 1500, caracterizado pela liderança de homens brancos e cristãos, mas sim, tendo como marco introdutório a formação dos povos originários que já habitavam há muito tempo a terra hoje denominada Brasil.

Neste contexto de superação do padrão mundial capitalista ou do “sistema-mundo”, com o objetivo de implantar de forma eficaz a Lei 11.645/2008, apresento essa proposta de refletir sobre os estereótipos dentro da escola e decolonizar minhas aulas de história com as turmas do segundo ano do Ensino Médio da E.E.B. Paulo Zimmermann. Para tanto, é imprescindível pensar sobre as relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito local, as quais, no caso, são caracteristicamente imersas em inúmeros conflitos entre a comunidade dita “branca” e os Laklãnõ-Xokleng. Neste caso, torna-se necessário transpor conceitos e alcançar os estudantes através de uma reestruturação das metodologias do ensino de História, de maneira que ocorra um repensar coletivamente envolvendo professores, estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Um aspecto que precede toda essa discussão é chamado visão de área de História, ou seja, como concebemos essa área de conhecimento e ensino. Esse debate envolve fundamentalmente três conceitos: noção de sujeito, de tempo e de fato históricos. Esses conceitos de forma alguma se constituem como uma novidade e estão presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997, p. 35-39), no entanto, convém que sejam retomados, pois seu entendimento tem desdobramentos no modo como definimos conteúdos e metodologias no ensino de História (ALMEIDA, 2014, p. 224).

Com isso, precisamos levar em consideração a necessidade de revisar nossos planos de aula e ajustá-los de acordo com essa nova perspectiva metodológica para contribuir, de fato, com uma reflexão e quem sabe uma (re)construção de um novo ensino de História e, principalmente, uma nova história de africanos, afrodescendentes e indígenas no Brasil além de fortalecer a Lei 11.645/2008. Sendo assim, que o movimento da decolonialidade atue como força motriz de transformação pedagógica e teórica, somada aos conceitos sociológicos que ajudam a compreender a construção da identidade e da diferença dos estudantes e suas relações nessa região de fronteira com os Laklãnõ-Xokleng.

Buscar novos pontos de vista através da ampliação de conhecimento, contar outra história, esquecer, definitivamente, a “história única” é o que destaca Wittmann em seu balanço sobre os avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena:

Como aponta Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”. É urgente e necessário adotar uma postura que mostre a história das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras a partir de novas perspectivas, evidenciando-as enquanto protagonistas da história. Adichie também afirma que “a única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (WITTMANN, 2016, p. 15).

Trazer para a conversa autores indígenas também é uma caminhada decolonial que coloca em prática o protagonismo indígena, tão necessário atualmente. A relação do ensino de história indígena com a educação escolar indígena torna-se também, um elemento importante para pensar neste movimento de desconstrução de estereótipos. O processo de empoderamento dos indígenas ocorre muito por força da busca por uma educação de qualidade, descolonizada. Em entrevista à Maria Aparecida Bergamaschi, o ativista indígena da etnia Baniwa, professor e doutor em Antropologia Social pela UnB, Gersem José dos Santos Luciano, ou simplesmente, Gersem Baniwa, conta um pouco dos avanços dentro do movimento indígena e de sua relação com a “escola colonial”:

Resumindo um pouco a minha experiência com a escola, por um lado, parti da experiência da escola stricto sensu colonial, aquela escola bem tradicional, branca, mas sempre com essa visão de que teria que ser feita alguma mudança para dar lugar e espaço aos conhecimentos, aos valores e às realidades indígenas. Minha atuação foi muito forte no campo de políticas públicas, por isso a minha visão tem a ver com a necessidade dos índios aproveitarem as coisas boas da escola e da universidade para estabelecer uma relação menos assimétrica com a sociedade dominante e construir correlações de forças menos desiguais. A possibilidade da defesa e do avanço dos direitos indígenas hoje tem muito a ver com tudo isso. Esse é um pouco o meu perfil, e é dessa forma que procuro

contribuir com os atuais processos de discussões e de construção de políticas públicas no campo da educação escolar indígena. (BANIWA, 2012, p.130)

Gersem Baniwa mostra satisfação com a situação das escolas indígenas atuais em comparação com a escola na qual teve contato na sua infância. Ressalta também, que as conquistas e os direitos podem ser revogados, portanto, é necessária vigilância e constante precaução para que não se perca o que já foi conquistado. A valorização e o uso da educação garantem aos povos indígenas o conhecimento e uso das leis para seu benefício e fortalece o movimento indígena na luta por direito a terra, acesso à saúde e, principalmente, a manutenção de suas culturas. O que nem sempre aconteceu, o desejo de acesso às escolas e às universidades, por parte dos indígenas, é recente.

Eu acho que o forte interesse dos indígenas com o ensino superior mostra esse novo tempo da visão e atitude dos povos indígenas no Brasil. É bom registrar que até há pouco tempo – e pouco tempo que eu digo são 30 anos – não havia essa decisão dos índios pela escola. As comunidades indígenas, em sua grande maioria, não valorizavam a escola. A escola era como se fosse uma assistência do governo ou de suas assessorias, geralmente ONGs, antropólogos ou Igrejas, que ofereciam a escola na aldeia. Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias. (BERGAMASCHI, 2012, p. 137)

Refletir sobre a educação escolar indígena e escutar como eles a compreendem e percebem seus pontos positivos e negativos ajuda-nos a pensar a nossa própria escolarização e o quanto a escola tem influência em nossas vidas. Entender as diversas lutas que eles precisam enfrentar, ainda hoje, nos faz perceber o quanto o Estado Brasileiro foi e é negligente com essa população, assim como é, também, em outros assuntos referentes à escola e fora dela.

A explicação sobre as trajetórias de lutas e engajamentos políticos por parte das populações indígenas colabora para a desconstrução de certos estereótipos preconceituosos, como aqueles que condenaram veementemente os protestos indígenas contra a Barragem Norte, citados no início deste capítulo e os tomam como “baderna”, “arruaça”, “bagunça”, ou, para citar um termo mais popularizado nestes últimos tempos, “balbúrdia”. Por fim, seguindo o raciocínio de “escutar” para melhor compreender, deixo o trecho de um poema escrito por João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida sobre o período histórico da chamada “pacificação” dos Laklãnõ-Xokleng:

CENÁRIO DE HORROR

Em 1914 é que a “Pacificação” aconteceu
 No dia 22 de setembro foi que os índios Kamlém e kóvi se renderam,
 Trazendo todos os índios e a “Pacificação” aconteceu.
 Não querendo mais ver sangue, de seus patrícios a correr
 Cansados de tantas lutas para a terra defender.

Pois vinha sendo invadida numa batalha infernal
 Morria índios todos os dias como se fossem animais
 Na praça de Blumenau era um cenário de horror
 Onde eram contadas as orelhas dos índios mortos sem temor
 Pelos bugreiros malditos homens meus e sem amor

Lembrando das mulheres grávidas dilaceradas com o facão
 Entre gritos de agonia clamando por compaixão
 O corpo delas tombava e o feto caía no chão
 Na história Catarina tu terás confirmação
 Hoje o sangue inocente clama por retratação
 Se é que existe justiça vamos usa-la por que não? (ALMEIDA, 2017, p. 22)

Que essas palavras, entre outras, possam ter mais valor que os estereótipos existentes sobre os Laklãnõ-Xokleng e consigam modificar, mesmo de forma pequena, os mesmos. Que o conhecimento vença o preconceito sendo possível quebrar barreiras e fronteiras étnicas no reconhecimento do outro. O capítulo dois contém uma análise aprofundada da legislação federal e estadual bem como um histórico dos movimentos sociais que contribuíram para consolidação das mesmas. Na sequência, serão analisados os povos indígenas brasileiros e de forma mais detalhada os Laklãnõ-Xokleng. Além dos povos indígenas precisamos compreender o lugar onde vivem os sujeitos dessa pesquisa, no caso os estudantes da escola E.E.B. Paulo Zimmermann, para isso será necessário conhecer a cidade, a escola e o perfil dos mesmos.

2. A LEI 11.645/2008, OS LAKLÃNÕ-XOKLENG E OS ESTUDANTES DA ESCOLA E.E.B. PAULO ZIMMERMANN

2.1. A lei 11.645/2008 e suas diretrizes

Para pensar a Lei 11.645/2008 é preciso mencionar sua precedente considerada um marco divisor no cenário da educação que é a Lei 10.639 aprovada em 2003. A importância dessa lei, por ser a primeira dentro da legislação federal que garantirá o ensino da cultura africana e afro-brasileira dentro da sala de aula abrindo as portas para a Lei 11.645/2008 bem como suas diretrizes. Foram somente dois artigos com seus incisos, no entanto, fizeram uma grande diferença nos currículos escolares, que, no decorrer dos anos, foram modificados, principalmente pela força de ação do movimento negro, que soube utilizar a obrigatoriedade da lei e exigir o seu cumprimento. Aos poucos, os livros didáticos também foram alterados, alguns cursos foram oferecidos e as universidades tiveram que adaptar seus currículos.

A história indígena, por seu turno, não constava na lei nº 10.639, o que acarretou novos enfrentamentos do movimento indígena e indigenista sendo atendidos no ano de 2008 quando é aprovada a Lei 11.645/2008 fazendo justiça às reivindicações. Veja abaixo a Lei 11.645/:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p.1)

Percebe-se, em uma leitura mais atenta, que a lei é abrangente, deixando inúmeros espaços para questionamentos, além de não direcionar de forma efetiva as ações. Por isso a importância adquirida pelas “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, em decorrência da Lei 11.645/2008.

As diretrizes de 2016 reforçam a Lei 11.645/2008 porque unificam diferentes esforços nacionais e internacionais, bem como as políticas públicas educacionais que contribuem para o Ensino de História Indígena. Além da legislação existem grandes avanços no campo da educação e, para fortalecê-los, eles devem ser divulgados para os demais educadores, pois as diretrizes sugerem que as boas práticas sejam compartilhadas para garantir a implementação da lei.

Alguns erros e “incompreensões” incrustados na rotina das escolas e universidades persistem como, por exemplo, pensar de forma anacrônica, colocando os povos indígenas no passado e assumindo o ponto de vista da colonização portuguesa. Outro erro comum é vê-los como seres “puros” que vivem na floresta, nus e sem tecnologia, desvalorizando sua cultura e comparando-a de forma negativa com outras, o que, conseqüentemente, gera um esquecimento de suas participações efetivas na constituição do país. Além de outros preconceitos tão presentes atualmente, como listados abaixo:

- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência “aos índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vidas dos povos indígenas (BRASIL, 2015, p. 7).

A existência de uma legislação própria tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015, p. 2).

É necessário, para que a lei seja efetivamente cumprida, que o sistema escolar garanta o conhecimento necessário, que dê suporte a professores e estudantes, para que os mesmos possam:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a

natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.

4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.

5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.

6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.

7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (BRASIL, 2015, p. 9).

Esses objetivos são mínimos e, ainda assim, precisaram e precisam da força da lei e do apoio de diretrizes específicas para garantir e incentivar sua efetividade. O que demonstra o abismo existente entre direitos garantidos para índios e não-índios, como, por exemplo, o reconhecimento de sua existência. Será que não é nítido e evidente esse crescimento e essa presença?

2.2. A proposta curricular de Santa Catarina e as orientações dos cadernos de políticas nas diversidades

A proposta curricular de Santa Catarina foi revisada no ano de 2014, quando já estava lecionando na escola E.E.B Paulo Zimmermann e ela foi lida e discutida nas reuniões pedagógicas de forma recortada, sem muito aprofundamento. Isso deixou um sentimento incômodo e instigante por trazer uma proposta educacional voltada para a diversidade e combate ao preconceito. Mas era o ano de 2014, ano de eleição presidencial e para governador do estado. As discussões sempre se extrapolavam a teoria e acabavam na discussão que já vinha dividindo o país e o estado de Santa Catarina: esquerda e direita. Lembro-me de uma professora de geografia comentar sobre o quanto a proposta era social e avançada e que não funcionava na realidade. Em outra situação, mas ainda conversando sobre a proposta, o professor de sociologia comentou sobre a ingenuidade de acharmos que estávamos educando para a cidadania e democracia crítica, por que, segundo ele, a escola e nós, professores, contribuíamos para formar operários que iriam trabalhar para supermercados, indústrias e lojas comerciais. Em meio a esses debates entre os professores,

eu, aos poucos, ia me aproximando de fato da educação pública catarinense e das reuniões pedagógicas ali estabelecidas e compreendendo uma parte dos caminhos percorridos pela construção dos currículos.

O segundo contato com a proposta curricular de Santa Catarina ocorreu quando a Base Nacional Comum Curricular começou a ser pensada em âmbito nacional e já sabíamos que precisaria de um ajuste no documento catarinense. Contudo, antes de refletir e debater sobre a BNCC, é necessário pensar sobre o documento estadual que norteia a educação em Santa Catarina entendendo por que ela foi revisada.

A atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorre em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas. Desde os anos de 1980, no contexto da redemocratização política no Brasil, intensifica-se o debate educacional em torno de questões curriculares, assumindo-se, em geral, o pensamento social que levou a uma reflexão crítica da educação brasileira. (SANTA CATARINA, 2014, p. 19)

Desde 2014 até agora, 2019, outro contexto político brasileiro e catarinense foi construído e, por isso, pretendo analisar de forma aprofundada a Proposta Curricular de Santa Catarina com o principal objetivo de encontrar respaldo legal e consonância com a Lei 11.645/2008 no que tange à temática indígena.

O capítulo número um da Proposta, intitulado “Educação Básica e Formação Integral”, apresenta o conceito de educação integral, que agrega ao conhecimento científico competências e habilidade socioemocionais:

A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Alcançar uma educação integral é e será o grande desafio nos próximos anos na educação pública sendo que a inclusão da temática indígena dentro do ensino de história com certeza é um caminho formativo a ser realizado. A proposta apresenta também a divisão por área de conhecimento e o currículo integrado que possui críticas positivas e negativas e não serão discutidas aqui por não ser o objetivo dessa análise.

Outro conceito importante e que vem ao encontro da história indígena é o apresentado no item 1.2 da proposta: “Diversidade como princípio formativo”. Já no início do subcapítulo é apresentado o que se entende por diversidade:

O conceito de diversidade está carregado de polissemia. Afinal, existem diversos sentidos sobre diversidade. Mas, de qual diversidade se está falando?

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências. (SANTA CATARINA, 2014, p. 54)

Compreender a diversidade brasileira, a constituição do sujeito histórico e suas relações socioculturais no Brasil e em Santa Catarina passam pelo debate sobre os sujeitos que já faziam história antes da exploração europeia: os povos indígenas. Embora o termo diversidade seja utilizado em muitos contextos e situações dentro da proposta há uma preocupação em definir que alguns sujeitos “vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 57) e, por isso, precisam ter seus direitos reconhecidos. O documento estadual se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos humanos e propõe reflexão sobre gênero, meio-ambiente, relações étnico-raciais, educação especial, indígena, quilombola e do campo.

Em meio ao debate sobre diversidade, a proposta critica o predomínio da visão do eurocentrismo burguês que tem sexo e religião bem definido, no caso, o homem cristão. Essa visão excluiu mulheres, povos nativos e pessoas que não se encaixavam no padrão evolutivo para a época.

Crianças com deficiência ou com diferenças comportamentais e emocionais foram excluídas do convívio com outras crianças e grupos étnicos foram proibidos do uso de suas línguas maternas, como nos casos dos africanos, dos indígenas, dos imigrantes europeus e asiáticos. Os conteúdos da escola pautavam-se por uma visão etnocêntrica, masculina e burguesa. A “liberdade” religiosa era restrita aos praticantes do segmento religioso dominante. Com a aparente neutralidade presente no seu discurso, estabeleceu-se, na invisibilidade dos conteúdos da diversidade, uma das estratégias de sua homogeneização (SANTA CATARINA, 2014, p. 56).

Embora essa crítica apareça de forma superficial, ela se conecta com o pensamento decolonial presente na linha teórica dessa pesquisa além de ser importantíssimo para uma nova forma de fazer e ensinar história. O termo esquecimento ou “invisibilidade” é também

muito recorrente nas minhas conversas com os estudantes quando tratamos sobre a presença ou a ausência dos povos indígenas nos livros didáticos. Essa invisibilidade é explícita, por exemplo, quando questiono os estudantes do Ensino Médio, que já percorreram todo o percurso do fundamental, sobre onde estão os povos indígenas na história do Brasil? Por que só aparecem lá no início na invasão portuguesa e depois desaparecem? Desapareceram? Ou foram “esquecidos”? Poucos possuem conhecimentos histórico-críticos mínimos para responder a elas.

As dimensões pedagógicas dentro dos princípios de diversidade é o assunto final do capítulo um e aprofundará a ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais) na construção e desconstrução do currículo escolar.

A ERER se aloja na ideia da desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que levem em conta a pluralidade étnica. Esse processo de desconstrução e construção, levando em conta a identidade cultural brasileira e as suas pertencas, pode se constituir em prática constante de reflexão, no interior da escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 67)

Além de refletir sobre a pluralidade étnica também se estabelece três princípios para a implementação da ERER nas escolas, sendo eles:

- a) *A busca de uma consciência política e histórica da diversidade;*
- b) *O fortalecimento de identidades e de direitos;*
- c) *Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.*

Dentre esses princípios destaco “O fortalecimento de identidades e de direitos”, por que traz para o debate um conceito importantíssimo que é o de identidade, que está presente no capítulo três dessa dissertação quando será apresentado a reflexão trazida por Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Antecipo aqui a dicotomia da identidade e diferença e como é esclarecedor compreender a forma como definimos o outro como diferente e estabelecemos e/ou impomos, conseqüentemente, nossa identidade. Ainda discorrendo sobre o tema da identidade, a Proposta reforça a necessidade do debate quando afirma que é preciso, além de pensar sobre identidade dos educandos, apresentar novas histórias, desconstruindo o mito da história única. Um exemplo disso é a forma de apresentar o início da exploração portuguesa, quando logo denominaram os povos originários encontrados aqui de “índios” e, ao fazerem, também estabeleceram aos poucos, de forma violenta e

racional, sua identidade como europeu-cristão-dominador. Por isso, refletir sobre a identidade e a diferença é necessário dentro da sala de aula também.

Outro princípio a ser analisado é o terceiro, porque busca ações educativas para combater o racismo dentro da escola e, conseqüentemente, fora dela também. Existe melhor lugar que a sala de aula para falar sobre racismo e discriminação? A escola tem como função principal formar cidadãos e, para isso, os estudantes precisam refletir, debater, analisar e buscar soluções sobre diversos assuntos, entre os quais, o racismo.

Contudo, ainda precisamos afirmar lugares positivos para as temáticas que nos trazem a EREER em nossa prática e reflexão pedagógicas. Precisamos refletir sobre o que ensinamos e sabemos sobre nossa matriz de base histórico-cultural africana. A EREER propõe a *reeducação* dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica (re)conhecer que a perspectiva eurocêntrica da escola não favorece a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico. Que sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade (SANTA CATARINA, 2014, p. 68).

O capítulo um é finalizado com uma discussão sobre os princípios da diversidade e suas dimensões pedagógicas, sendo o primeiro denominado de “Educar na alteridade”, na sequência vem a “Consciência política e histórica da diversidade” e por fim o “Reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades”. No princípio que trata da alteridade destaco a questão do outro que é muito importante para a discussão sobre a dicotomização (eu/outro) também pensada por Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fernart ao articular sobre o conceito de etnicidade sendo uma base teórica para minha pesquisa-ação.

O outro se constrói, permanentemente, na cultura e na educação, multiplica-se, transforma-se, e é irreduzível a uma identidade que, pelas relações de poder, faz-se a oficial. Pensar a alteridade é reconhecer que o outro é sempre uma relação, é romper com representações que o essencializam e o fixam em uma categoria que o impede de demonstrar seu devir. (SANTA CATARINA, 2014, p. 85)

Trabalhar a história indígena em sala de aula é uma forma de refletir sobre si e, principalmente, sobre como nos definimos como brancos e, nessa mesma relação, definimos os povos indígenas. A escola deveria ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) que proporcionasse um diálogo ou, ao menos, uma reflexão sobre os diferentes grupos sociais existentes, o que colaboraria com a quebra de estereótipos. Como os PPP's das escolas estão, ou deveriam estar, sempre em formação e, portanto, abertos para mudanças, vejo aqui uma grande oportunidade de elaborar uma aula embasada tanto na Lei 11.645/2008 quanto na proposta estadual.

O segundo princípio pondera sobre a consciência política e a necessidade de conhecer o processo histórico que moldou a sociedade brasileira gerando tanta desigualdade. Sugere, para isso, estratégias didáticas possíveis como cursos de formação continuada, diálogos com a comunidade, inserir no PPP a diversidade, trabalhar em sala de aula a história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, a participação das mulheres, colocando a formação social do Brasil em primeiro plano. A escola necessita estabelecer diálogos sobre a diversidade dentro do princípio do “reconhecimento, valorização da diferença e fortalecimento das identidades” para consolidar as práticas de debate e posicionamento com relação à identidade e as questões étnico-raciais.

Assim sendo, a escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias.

O posicionamento da escola diante das relações étnico-raciais, de gênero, ambiental, sexual, estabelecidas no seu interior, compreende a construção identitária positiva em relação ao seu pertencimento étnico-racial entre outros. (SANTA CATARINA, 2014, p. 87)

Por fim, os últimos princípios articulam a educação socioambiental, o pluralismo de ideias, a laicidade da escola e a permanência na escola que perpassam pelo conceito da diversidade. Após discorrer sobre o conceito de diversidade a Proposta Curricular de Santa Catarina parte para o capítulo dois tratando sobre as “Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral”.

No capítulo dois há o debate sobre a caracterização da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e, também, sua valorização e fortalecimento como a área de conhecimento. Indo além, afirma que é função dessa área “instrumentalizar os sujeitos” dentro da escola para que possam problematizar diversos assuntos e conceitos e percebendo-se como membros partícipes da sociedade.

As Ciências Humanas contribuem para análises críticas acerca das experiências humanas que resultam dos diferentes saberes e fazeres, reconhecendo e compreendendo a coexistência da multiplicidade de histórias e trajetórias, que caracterizam uma diversidade humana marcada por diferentes atributos identitários (como língua, classe social, sexo, gênero, orientação sexual, origem étnico-racial, religiosidade, crença, nacionalidade, condição física, etc.). (SANTA CATARINA, 2014, p.140)

Por isso, já no início desse capítulo é retomada a questão da diversidade e da identidade ou “atributos identitários” reafirmando a importância do diálogo em sala de aula

sobre a história indígena e das Áfricas bem como compreender o processo de resistência e luta dos negros e dos povos indígenas brasileiros. Além de ser imperativo incluir nas aulas esses conteúdos a área de ciências humanas possui imensa responsabilidade, e, claro, o ensino de história do Brasil corroborando, assim, com a pesquisa-ação proposta nesse trabalho.

Os conceitos da área de ciências humanas serão abordados no segundo subcapítulo sendo considerados estruturais como, por exemplo, o tempo, o espaço e as relações sociais bem como seus desdobramentos como a cultura, identidade, território, relações sociais de produção, poder, trabalho, tecnologia, entre outros. Há também uma conversa com cada disciplina ou componente curricular que aponta muitas possibilidades de trabalhos interdisciplinares, até por que a divisão por área de conhecimento está sendo adotada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e vem acompanhada de muitos debates e críticas.

Abarcar a temática étnico-racial, especificamente a história indígena, é dialogar e colocar em prática a Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como cumprir a Lei 11.645/2008 e para isso, no terceiro subcapítulo, são apresentadas algumas “estratégias e abordagens” a serem realizadas em sala de aula. Essas estratégias têm como objetivo combater preconceitos ainda tão presentes dentro da escola como o racismo, o machismo, a homofobia, a falta de tolerância religiosa e a xenofobia. Muitas dessas práticas discriminatórias destacam-se negativamente nas redes sociais e chamam a atenção por serem realizadas por jovens que, provavelmente, frequentam escolas e, possivelmente, praticam o mesmo dentro delas.

Há que se considerar que as Ciências Humanas, na sua inter-relação com as demais áreas do conhecimento, podem propiciar momentos de diálogo, reflexão, de modo a conduzir os sujeitos a pensar na realidade social em sua complexidade e diversidade. As Ciências Humanas necessitam integrar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas, subalternizadas e inferiorizadas pela cultura escolar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 148)

Dentro da escola encontram-se os sujeitos que serão os futuros trabalhadores industriais, professores, vendedores, empresários e políticos que terão suas condutas profissionais e sociais impregnadas do contexto histórico que vivem e cabe à escola e, principalmente, às ciências humanas, entre elas a História, assumir esse papel e contribuir para a quebra desses estereótipos e preconceitos através da educação.

O conhecimento deve ser a principal ferramenta para romper os muros construídos pelas práticas discriminatórias e uma das estratégias apresentadas na proposta para a aprendizagem é a elaboração de jogos pedagógicos.

Além disso, simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação, a aproximação de diversas instituições e movimentos sociais, que possam contribuir com o trabalho escolar, são estratégias que podem ser utilizadas nesse processo. Importante considerar que jogos e brincadeiras não se reduzem a estratégias de aprendizagem, porque são partes integrantes da dimensão humana e do processo de elaboração do pensamento. (SANTA CATARINA, 2014, p. 149)

A confecção de um jogo pedagógico sobre os Laklãñ-Xokleng será o produto final desta pesquisa-ação sendo realizado, inicialmente, pelos estudantes que trabalharão em grupo tendo como premissa a pesquisa anterior e posterior.

2.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de História Indígena

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por um grande processo de idas e vindas, sendo homologada em 2017. A parte do Ensino Médio foi organizada e encaminhada para as escolas com cronograma de implementação para esse ano. A única oportunidade que tive de participar da discussão sobre a BNCC foi em um encontro por disciplina, muito produtivo por sinal, no ano de 2016. Discutimos, entre outros assuntos, o currículo eurocentrado, a manutenção da História Antiga no currículo escolar e a sequência temporal dos conteúdos. Contudo, após toda a reviravolta política ocorrida entre os anos 2016 e 2018 a terceira e última versão foi finalizada de forma conturbada e sem diálogo democrático com as instituições responsáveis. Apesar disso, a base está chegando às escolas, sendo necessário então compreender as mudanças e as permanências, bem como a organização estrutural das áreas de conhecimento, especificamente a de Ciências Humanas. Antes de analisarmos diretamente o ensino de história, considero importante entender como a BNCC está organizada e analisar alguns conceitos e princípios da mesma.

O primeiro item é uma introdução que define o que é a base, quais são os marcos legais, os fundamentos pedagógicos e por fim a formação do pacto federativo para sua implementação. O capítulo seguinte explica a estrutura, a divisão por etapas, componentes curricular, área de conhecimento, siglas, as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Os capítulos três, quatro e cinco são sobre o ensino

infantil, fundamental e médio. Dentro da introdução está a definição do que é a BNCC e a relação com as leis e princípios educacionais existentes:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A ideia de ter uma formatação de currículo que seja global vem sendo muito criticada sendo que essa discussão existe há mais de trinta anos e perpassa uma gama de documentos educacionais e leis estabelecidas.

Segundo Elizabeth Macedo (2014), a discussão e defesa de uma base nacional curricular, remonta aos anos de 1980 e confirma-se através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que consolida “uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”. Na análise da autora, embora a lei não tenha indicado a necessidade de normatizações referentes a uma base nacional comum, surgiram algumas iniciativas em torno da discussão, como o exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRAZÃO, 2017, p. 2).

Integrar conteúdos nas três esferas (municipal, estadual e federal) parece, inicialmente, ter grande valor por que pode ser como um guia para professores e escolas. Contudo, ao considerar, de forma mais detalhada as enormes diferenças regionais existentes no Brasil, percebe-se a dificuldade de formular e colocar em prática um currículo único. A principal justificativa para que a BNCC seja efetivada está presente no início do documento, que é a garantia de um “patamar comum de aprendizagens” para todos os estudantes brasileiros.

A estrutura da BNCC está dividida em dez Competências Gerais, sendo essas desdobradas em conceitos e procedimentos, habilidades, atitudes e valores evidenciando seu alinhamento com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Dentre essas dez competências destacarei algumas, contudo, acredito ser enriquecedor citá-las todas aqui pois são a base de documento guia para a educação básica brasileira.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.9).

A competência número 1 evidencia o que, em minha opinião, sintetiza o mais nobre objetivo da educação que é a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e, para alcançar uma justiça social precisamos compreender a sociedade local, os grupos que a formaram e também os que foram colocados à margem dessa formação. No caso específico desse trabalho a proposta como já apresentada, é conhecer para desenvolver saberes sobre os Laklãnõ-Xokleng, através de visitas, pesquisa, debate e produção de jogo pedagógico.

Outra competência que destaco é a de número sete por que fala sobre posicionar-se eticamente com relação a si, ao outro e ao planeta. Pensar o cuidado de si e do outro de forma ética é uma competência formidável e, sendo desenvolvida pelos educandos, pode contribuir com a diminuição dos preconceitos e estereótipos. Ter a capacidade de cuidar do outro é essencial para formar uma sociedade melhor e só pode ser alcançada através do

conhecimento do outro. Além de autoconhecimento e de conhecer o diferente a competência traz o cuidado do planeta, que conversa diretamente com a educação ambiental e o ensino de história indígena, no tocante a forma como os povos indígenas lidam e pensam a natureza.

Um bom exemplo de conhecer para aprender é o livro de Davi Kopenawa intitulado “A queda do céu”, que reflete sobre as diferenças entre a forma que os brancos e os indígenas lidam com a natureza e os bens materiais ficando muito evidente o quanto precisamos aprender com os Yanomamis. No capítulo “Paixão pela mercadoria”, Kopenawa inicia com um questionamento simples e ironicamente crítico: “O que fazem os brancos com todo esse ouro? Por acaso eles o comem?” (KOPENAWA, p. 497, A queda do céu). Utilizar a literatura indígena é uma forte ferramenta para romper as barreiras étnicas criando espaços de diálogos e reflexão sobre assuntos atuais e necessários para a interação entre os diversos grupos sociais existentes.

Na competência número nove encontramos o incentivo de combate ao preconceito através do respeito à diversidade, aos saberes, às identidades e culturas de forma individual ou em grupos. Essa competência tem potencial para despertar o respeito aos saberes indígenas de forma que haja compreensão de que o saber científico e racional elaborado pelo homem-branco-cristão-ocidental não é melhor ou pior que o conhecimento dos Laklãnõ-Xokleng.

Após discorrer sobre as competências gerais, a BNCC justifica sua escolha pela educação integral, conceituando a mesma e relacionando-a com a ideia de educação democrática e para a diversidade, o que conversa diretamente com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.14)

A referência à discriminação e o preconceito aparecem ligados ao conceito de diversidade, o qual remete a uma ideia ampla e simplificada, mas que não exemplifica.

Neste ponto, a Proposta catarinense é bem mais direta, apontando caminhos e estratégias. Talvez por respeito à autonomia das unidades federativas ou por decidir não aprofundar a discussão sobre temas polêmicos, a BNCC transfere responsabilidades alegando adequação à realidade local.

Dois termos bem recorrentes na Base são igualdade e equidade, propondo uma suposta equiparação escolar dentro de um conceito pedagógico ocidental, baseado no cientificismo, trazendo como objetivo final diminuir desigualdades e dando como exemplo as próprias comunidades indígenas.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BRASIL, 2018, p.15)

Inicialmente o termo “reverter a situação de exclusão histórica” descrito acima remeteu a um aspecto positivo, porém, analisando de outra forma, necessita-se saber como isso será realizado, caso contrário, pode tornar-se negativo. Contudo, um pouco mais adiante no texto da base, há um item relacionado aos currículos e essa questão é esclarecida e defende as competências específicas da educação escolar indígena, por considerar importante pensar o coletivo, a espiritualidade e os saberes tradicionais da mesma.

A partir do terceiro capítulo é apresentada cada etapa educacional, na qual o recorte será no Ensino Médio, por estar relacionado com grupo de alunos participantes dessa pesquisa-ação, no caso, o segundo ano. Intitulado de “A etapa do Ensino Médio”, o capítulo de número cinco está dividido em relação ao contexto da Educação Básica e seu currículo e, por fim, cada área de conhecimento.

Antes de analisar a área de Ciências Humanas é interessante analisar como a BNCC situa o Ensino Médio dentro da sociedade brasileira, falando do conceito de juventude e da finalidade dessa etapa final da educação básica. Para tanto, é retomada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece o que deve existir o Ensino Médio. A BNCC estabelece nesse capítulo algumas práticas que a escola deve adotar para receber o estudante de forma que se sintam acolhidos e parte da mesma. As sugestões são para dar sentido à aprendizagem e possibilitar o protagonismo dos estudantes, como também garantir tempo e espaço adequados para a reflexão de suas aprendizagens além de estimulá-los ao mercado de trabalho.

Além de possibilitar essas experiências para os estudantes do Ensino Médio, a escola precisa buscar o aprimoramento do sujeito como pessoa humana, visando a ética, o pensamento crítico, a autonomia de pensamento que contribuirá para uma sociedade mais justa e democrática:

- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade. (BRASIL, 2018, p. 467)

Dentre essas práticas que devem ser possibilitadas pela escola, chama a atenção a que se refere à formação da sociedade brasileira através da valorização da cultura de grupos étnico-raciais distintos como, por exemplo, os povos indígenas específicos de cada região ou os territórios quilombolas, entre outros. Embora o termo apareça pouco na BNCC, é importantíssimo estar presente quando se debate o contexto de formação desses sujeitos que estão formando suas trajetórias dentro da escola e serão, na sequência, os cidadãos críticos e responsáveis pela condução da sociedade brasileira. Outro ponto interessante é o combate aos estereótipos e discriminações para garantir um bom convívio dentro das diferenças existentes no Brasil, nos estados, municípios e regiões. Esse combate é necessário e deve estar presente nas aulas de história, principalmente, ao estudar a história indígena.

Um aspecto muito polêmico e que está gerando inúmeros debates é a questão dos “itinerários formativos” estabelecidos no final desse capítulo, porque flexibiliza o currículo cabendo ao aluno organizar seu currículo de acordo com seu interesse do que será disponibilizado para eles.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁵, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p.468)

Dentre os questionamentos já existentes está a preocupação de saber em qual escola isso ocorrerá? Em todas? Qual critério de escolha da escola? Os professores, os pais e os estudantes receberão uma formação para poderem fazer escolhas corretas e justas? Como a escola formará cidadãos críticos ou democráticos se caberá ao estudante escolher seu itinerário de acordo com seus interesses? Quais são esses interesses?

Outro debate aberto é sobre a generalização do conhecimento quando se aglomera, na etapa do Ensino Médio, quatro disciplinas em uma única área de conhecimento agora denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Claro que história, geografia, sociologia e filosofia conversam entre si, mas cada uma possui seu campo de estudo e de ensino e cada profissional possui percursos e formações diferenciadas e necessárias para compor essas áreas tão importantes para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como essas disciplinas serão trabalhadas em sala de aula? Quais professores e quais serão suas formações? A experiência que tenho na EJA (Educação de Jovens e Adultos) do SESI-Rio do Sul como professora da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é positiva e negativa. Como graduada e pós-graduada em história sou responsável por toda área de conhecimento e preciso “dar conta” desses diversos conhecimentos. Entendo que na EJA o ensino se desenvolve de outra forma e precisamos fazer escolhas, o que facilita o planejamento e organização das atividades. Outro fator determinante são as formações continuadas que na EJA do SESI existem a cada mudança que ocorre, além de termos horas suficientes para organizar as aulas com qualidade. Já no ensino regular, sempre há o temor pela forma como essas mudanças serão encaminhadas nas escolas públicas, por que a educação para essas esferas é vista como despesa e não como investimento.

Seguindo adiante, vamos direto para o capítulo 5.4, destinado à área de ciências humanas e sociais aplicadas, que está vinculada ao ensino fundamental mas que se torna mais ampla com a introdução de filosofia e sociologia como já mencionado anteriormente:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 561)

No início desse capítulo, o respeito às diferenças e o combate ao preconceito aparecem como compromissos educativos da área de ciência humanas e confirma a

importância de ato de conhecer a si e ao outro e de reconhecer as diferenças e como essa tomada de consciência deve ser fortalecida no Ensino Médio de forma mais complexa e aprofundada.

A capacidade de dialogar com pessoas e grupos distintos, adotando a alteridade e a ética como guia para a formação, construção e desconstrução da sociedade brasileira, ganha destaque com as ciências humanas, estando interligado ao que pretendo alcançar com esse trabalho ao selecionar o segundo ano do Ensino Médio para desenvolver a temática étnico-racial e a história indígena. O termo “protagonismo juvenil” aparece em um contexto de valorizar e incentivar o envolvimento dos educandos com a comunidade, sentindo-se parte dela.

Após isso, algumas categorias são apresentadas e analisadas uma a uma para serem problematizadas em sala de aula, como o tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduos, natureza, sociedade, cultura e ética, política e trabalho. Dentro da discussão de territórios há algumas reflexões apresentadas que considero muito pertinentes para refletir o ensino de história indígena como, por exemplo, a propriedade privada dos territórios brasileiros e a luta pelas demarcações das terras indígenas.

Outra problematização derivada da categoria fronteiras é sobre como ocorre essa relação dentro das fronteiras tanto territoriais quanto de saberes conforme explica abaixo.

Também há fronteiras de saberes, que envolvem, entre outros elementos, conhecimentos e práticas de diferentes sociedades. Caçar ou pescar, por exemplo, são atividades que demandam habilidades nem sempre conhecidas e desenvolvidas por populações das grandes cidades. Plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no dia a dia por populações dedicadas ao trabalho agrícola, desenhando fronteiras, frutos de diversas formas de produção, usos do solo e transformação na natureza. (BRASIL, 2018, p. 564)

Pensar-se como indivíduo presente e atuante dentro da sociedade em constante transformação e que, portanto, modifica-se no relacionamento com outros indivíduos e, nessas relações, transforma a natureza e produz cultura, é uma prática a ser exercitada e debatida em aula. Quem sou eu como indivíduo? Quem é o outro? Quais as diferenças? Quais as semelhanças? Nesse ponto da BNCC existe uma grande convergência com a proposta desta pesquisa-ação, quando estímulo uma reflexão sobre o outro a partir dos estudantes da escola E.E.B Paulo Zimmermann.

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes

na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. (BRASIL, 2018, p. 568)

Além de trabalhar com essas categorias, é interesse dessa dissertação refletir também sobre as competências específicas e a habilidades estabelecidas na base para a área de ciências humanas e sociais aplicadas. Abaixo a lista das competências específicas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

Dentre as competências acima está muito presente o conceito de história local e regional, o respeito à pluralidade e as diferenças individuais e culturais, a compreensão das categorias de fronteiras e territórios, a consciência ambiental e social embasada pela ética e princípios democráticos. Contudo, identifico a competência de número cinco por que faz referência ao combate à injustiça e preconceito, embora não exemplifique quais os tipos, o que deixa a discussão muito aberta e ampla.

Como a maior parte das competências foi analisada anteriormente, vamos refletir diretamente algumas das habilidades como a de número cinco relacionada à competência um.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. (BRASIL, 2018, p. 572)

Nesta habilidade abre-se a possibilidade de pensar as dicotomias e contestar as tipologias ocidentais eurocêntricas ditas como “científicas e racionais”, algo que é o alvo principal de crítica por parte do movimento decolonial. Já a competência número três, bem como a habilidade dois (EM13CHS302), apresentam a questão da ética socioambiental incluindo as comunidades indígenas e quilombolas, o que é motivo de destaque por ser a primeira vez que os termos aparecem no documento.

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens. (BRASIL, p. 574)

Embora a competência não traga diretamente essa reflexão sobre os quilombolas e os povos indígenas quando explicada e associada à habilidade dois, pode-se repensar o conceito socioambiental dentro dos saberes tradicionais dos povos indígenas ou quilombolas.

A quarta competência e suas quatro habilidades debatem sobre o mundo do trabalho e cultura, sem mencionar nenhuma relação direta com a questão de gênero ou questões étnico-raciais, contudo, inúmeros desdobramentos podem ser efetivados a partir delas. Como exemplo, cito a habilidade dois (EM13CHS402), que sugere comparação de indicadores de emprego, trabalho e renda e com uma pesquisa crítica e reflexiva surgem possibilidades variadas de repensar as diferenças salariais entre homens e mulheres, entre negros, indígenas e brancos. Outra importante reflexão passa pelo campo de ensino da sociologia e da história, que é compreender o mundo do trabalho e como a sociedade ocidental pós-industrial forjou esse conceito, além de comparar com outras sociedades que entendem e praticam o trabalho de forma diferente.

A competência de número cinco discorre sobre o preconceito, injustiça, violência e Direitos Humanos, porém, nem ela nem suas quatro habilidades fazem menção direta às comunidades indígenas, quilombolas, mulheres ou outros grupos excluídos. No entanto, há inúmeras maneiras de inserir a temática étnico-racial e de gênero para, através do combate ao preconceito e à violência, defender os direitos humanos.

Por fim, a sexta e última competência fala sobre respeito às diferenças, à autonomia e à liberdade, juntamente como exercício da cidadania e, novamente, as habilidades serão mais diretas, exemplificando e citando as populações que historicamente foram afetadas pelo processo racista existente no Brasil.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2018, p.579)

O termo protagonismo dos povos indígenas, dos afrodescendentes e quilombolas contextualizando-os dentro da história das Américas remete à nova história indígena e também à perspectiva decolonial já mencionada nesse capítulo e presente nessa pesquisa. Outras habilidades relacionadas com a competência seis podem ser trabalhadas com diferentes conceitos como o de identidade da habilidade cinco (EM13CHS605) ou a proposta da habilidade seis (EM13CHS606) de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.4. Povos indígenas em Santa Catarina

2.4.1. Guarani e Kaingang

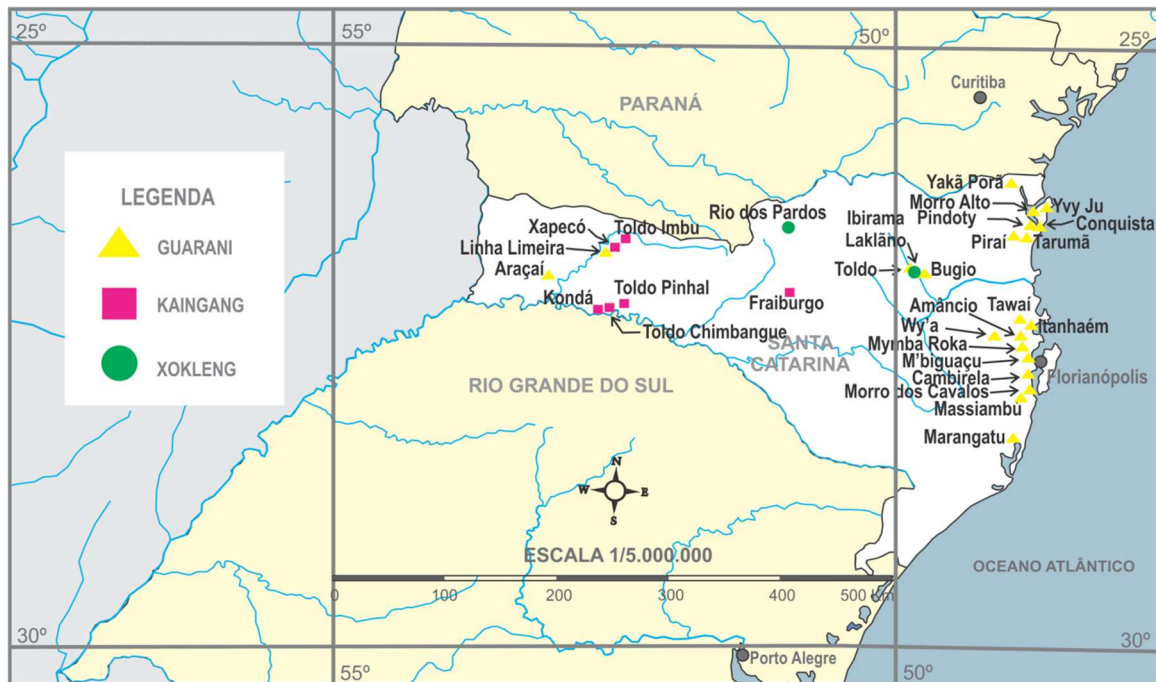
Os povos indígenas em Santa Catarina são os Guarani, os Laklãnô-Xokleng e os Kaingang distribuídos por todo o estado. Os Guarani são do tronco linguístico Tupi e os Laklãnô-Xokleng e o Kaingáng pertencem ao grupo Jê. Por isso, possuem diferenciações bem como semelhanças. Contudo, precisamos cuidar com as generalizações e termos que utilizamos, como nos chama a atenção Clovis Antonio Brighenti:

Os Guaranis, Kaingáng e Xokleng definiram seus territórios a partir de outros limites, que em nada lembra a geografia catarinense contemporânea. Essas definições têm como referência a relação que cada povo estabeleceu com o meio e a inter-relação entre eles. Suas dimensões variam de acordo com cada grupo, assim, o território Guarani compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai; o território Kaingáng compreende as terras altas, desde o interior do estado de São Paulo até o centro norte do Rio Grande do Sul; o território Xokleng compreende a região intermediária, do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul. Evidências arqueológicas indicam que os Kaingáng e Xokleng teriam ocupado primeiro o estado com posterior ocupação Guarani, significando que não são território exclusivos. (SCHIMTZ, 2011, passim). Sendo assim, não é adequado falar em povos indígenas ‘de’ Santa Catarina, mas em povos indígenas ‘em’ Santa Catarina. (BRIGHENTI, 2012, p.37).

De acordo com o site da FUNAI e o censo do IBGE (Instituto brasileiro de geografia e estatística) de 2010, totalizam 817.963 mil indígenas no Brasil sendo que estão divididos em 305 etnias com 274 línguas diferentes. A região Sul possui a menor quantidade de

indígenas do país, somando um total de 74.345 e Santa Catarina fica com 16.041 pessoas divididas em 29 Terras Indígenas. (FUNAI, 2010)

Figura 1: Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina



Fonte: BRIGHENTI, Clovis Antonio, 2012, p. 38. Elaborado por Carina Santos de Almeida.

O povo Guaraní divide-se em três grupos principais: Mbya, Kaiowá e Nandeva, somando 1.657 pessoas que vivem em 21 aldeias ou comunidades. No entanto, os Guaraní também vivem na Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. Sua autodenominação é “Avá”, que significa “pessoa” e logo foram utilizados como mão-de-obra escrava, como guias e, também, possíveis novos fiéis.

Foram disputados pelos escravocratas e Jesuítas nos Séc. XVI e XVII. Estimados em pelo menos dois milhões de pessoas (MELIÀ, 1988), cem mil apenas no litoral catarinense (TAUNAY, 1930), essa população foi praticamente extinta. Ao perceberem que os não indígenas não eram confiáveis, optaram pelo distanciamento, se faziam invisíveis, preferiram as matas e as migrações como forma de permanecer Guarani. A partir da década de 1970, com a crescente devastação da floresta atlântica, os Guarani foram violentamente atingidos, aumentaram as migrações e os acampamentos nas margens das rodovias. Pela dinâmica territorial foram considerados estrangeiros. Desse modo a FUNAI propôs a aquisição de terras para assentar essa população, negando o direito originário. (BRIGHENTI, 2012, p.45)

Por possuírem um conceito de território totalmente diferente do não indígena, o povo Guarani teve a maior parte de seus territórios roubados, colocando em risco assim a manutenção da sua cultura que é baseada no cultivo do milho, mandioca, amendoim, cana, feijão e no conceito de que existe somente um território.

Atualmente, estão se organizando politicamente e chamou a atenção a quantidade de votos (10.252) da candidata a deputada federal em 2018, a cacica Guarani chamada Kerexu Yxapyry, habitante da aldeia Itaty no Morro dos Cavalos em Palhoça. Com uma trajetória de luta pela mulher indígena, sua história representa um pouco da luta deste povo no território brasileiro e catarinense.

Antes de iniciarmos o subcapítulo sobre os Laklãnõ-Xokleng vamos conhecer um pouco sobre outra comunidade indígena que durante um tempo fora classificada como pertencente a mesma etnia dos indígenas do vale do Itajaí: os Kaingáng. Vivem em sua maioria no oeste catarinense, na TI Xapecó e somam, segundo Brighenti, 6.543 pessoas em Santa Catarina. No Brasil, segundo o site PIB (Povos Indígenas no Brasil) já são 25.875 habitantes divididos em 32 Terras Indígenas e por isso, são, em quantidade, a maior etnia no sul do Brasil. De acordo com os dados da Funasa (Fundação Nacional de Saúde) publicados no livro *Etnohistória, História Indígena e Educação*, organizado pelas professoras Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa e pelo professor Sandor Fernando Bringmann, existem seis TI's em que vivem os Kaingáng: Toldo Imbú, Kondá, Chimbanguê, Xapecó, Toldo Pinhal e Fraiburgo.

As evidências arqueológicas indicam que os Kaingang descendem de populações que ocuparam essa região por volta de 3.000 anos AP. Segundo Teschauer (1927) os Kaingang descendem dos Guayanás que viviam na costa atlântica entre Angra dos Reis e Cananéia. Sua migração em direção à região Sul brasileira teria ocorrido aproximadamente 3.000 AP. Para a arqueóloga Maria José Reis, os 'Jê' meridionais teriam sido os primeiros a se separarem dos demais 'Jê' propriamente ditos. Para a arqueologia, os 'Jê do Sul' ou "Jê Meridionais" são incorporados aos Kaingang e aos Xokleng (BRIGHENTI, 2012, p.49)

O contato entre os Kaingáng e os não indígenas vai ocorrer de forma diferente dos Guarani, principalmente por causa da sua localização geográfica dentro do estado de Santa Catarina e dar-se-á com maior frequência e impacto no século XVIII, na região dos Campos de Guarapuava, que pertenciam, juntamente com o oeste catarinense, à província de São Paulo. Impulsionados pela economia pastoril, os comerciantes e governantes buscavam uma nova rota para os tropeiros e também para criação de gado, além de ser uma região de fronteira com a Argentina, o que motivava ainda mais a ganância pela dominação desses territórios.

A fuga da Família Real portuguesa para o Brasil impulsionou a ocupação dos campos do sul. Logo que chegou ao país, Dom João VI publicou a Carta Régia de 05 de novembro de 1808, com o título: *Sobre os índios Botocudos, cultura e povoação dos campos geraes de Coritiba e Guarapuava*, declarando guerra aos indígenas. Se as tentativas de atração desenvolvidas no século passado não atingiram o objetivo, a guerra declarada por Dom João VI conseguiu fixar fazendas e vilas no coração do território Kaingang. (BRIGHENTI, 2012, p.50)

Portanto, a resistência e luta por suas terras está presente desde o início e só será amenizada com a aproximação dos caciques, com os exploradores e com o governo e, assim, farão uma troca de trabalho por mercadoria, proteção e até terras. Destacam-se nessas negociações os caciques Vitorino Kondá e Estevão Ribeiro Nascimento Veri, líderes e ponte de diálogo com o governo. Assim já se inicia o primeiro passo para a criação dos aldeamentos que descaracterizarão a cultura Kaingáng seja do ponto de vista religioso, econômico e social.

2.4.2. *O vale do Itajaí, Rio do Sul, Laklãnõ-Xokleng*

O vale do Itajaí está composto atualmente pelas seguintes regiões e municípios: Alto Vale (cidades principais: Rio do Sul, Ituporanga, Ibirama e Taió), Médio Vale (Blumenau, Brusque, Gaspar, Indaial, Timbó e Pomerode) e Baixo Vale ou Foz (Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Navegantes e Itapema). É uma região com grande produção econômica e com índices de desenvolvimento humano acima da média brasileira e que se orgulha da sua herança alemã e italiana e esquece ou quer esquecer seus povos originários, no caso os Laklãnõ-Xokleng.

A história Xokleng foi e ainda é invisibilizada. O passado e o presente indígena são silenciados em detrimento de uma memória exclusivamente pautada na do imigrante europeu. O discurso do pioneirismo civilizador apresenta o chamado vale europeu como um modelo de empreendedorismo. Os livros sobre o Estado ficam centrados nas figuras do açoriano no litoral, do imigrante europeu no Vale do Itajaí – sobretudo alemães e italianos – e do caboclo no interior, na região do Contestado. Ao revelar a presença dos índios, destacam muitas vezes a sua agressividade, justificando a necessidade de afastá-los das áreas de colonização. (WITTMANN, 2007, p.19)

Silenciamento, esquecimento, invisibilidade, distanciamento podem ser termos que descrevem de forma geral a relação entre os habitantes da cidade de Rio do Sul e os Laklãnõ-Xokleng. Contudo, antes de refletirmos sobre esse relacionamento, vamos conhecer um pouco sobre a região do alto vale do Itajaí na qual Rio do Sul é considerada capital regional.

A história do alto vale do Itajaí está entrelaçada com a história de Blumenau, sendo a região uma extensão da colônia fundada pelo farmacêutico alemão Hermann Bruno Otto Blumenau em 1850 e tornando-se município em 1880. No decorrer do processo de mudança de colônia para município, os imigrantes continuavam chegando e os conflitos entre brancos e indígenas aumentam no mesmo ritmo que as árvores iam sendo derrubadas, as casas construídas e outras localidades sendo criadas.

A localidade chamada Braço do Sul (Südarm) terá sua data oficial marcada pela chegada em 07 de setembro de 1892 de outro alemão da Baviera, Francisco Frankenberger, que veio de São Paulo para Blumenau, inicialmente, para ser professor. Após três anos, Frankenberger compra um lote de terra do governo de Santa Catarina e instala-se na localidade de Matador que, posteriormente, será chamada Bella Alliança em menção a formação do rio Itajaí-Açu (Itajaí do Sul mais Itajaí do Oeste).

A balsa de travessia no rio Itajaí do Sul, que facilitou o transporte de mercadorias e pessoas, principalmente a madeira, atrairá outros exploradores e trabalhadores como o balseiro Basílio Correa de Negredo, que foi homenageado com uma estátua na frente da prefeitura de Rio do Sul.

Com início da abertura da estrada Blumenau-Curitiba, com as expedições de Emil Odebrecht em 1863, e com o picadão pronto em 1874, Francisco Frankenberger se interessa pelas terras do Alto Vale do Itajaí. Frankenberger é o colonizador do Alto Vale do Itajaí, conforme relatório final sobre o início da colonização e Lei n. 3.403, já citados, o qual resolve emigrar para o Brasil através das propagandas espalhadas pela Alemanha, realizadas por Dr. Blumenau e nos jornais, onde escreviam que a vida na América poderia ser melhor (DAGNONI, 2011, p. 36).

As propagandas não mencionavam as dificuldades encontradas ao se estabelecerem na região e nem os conflitos com os Laklãnõ-Xokleng que já estavam observando e reagindo da forma que podiam a essa invasão em massa.

Os Xokleng, por sua vez, passaram a sentir de forma gradual os efeitos das mudanças. Até então, tinham quase completo usufruto da região, da qual eram exímios conhecedores. O seu território histórico abrangia desde o sul do Paraná até o norte do Rio Grande do Sul, incluindo todo o Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Eles percorriam o espaço entre o litoral e o planalto catarinense, que incluía a área de Mata Atlântica e a área dos pinheirais. Tiravam o sustento realizando o nomadismo sazonal, ou seja, deslocavam-se conforme as estações do ano, que ofereciam abundância de alimentos em locais específicos. No inverno, coletavam pinhão perto da serra. No verão, caçavam próximos à costa (WITTMANN, 2007, p. 29-30).

Embora já não tivessem toda a mobilidade de antes, porque a estrada dos tropeiros já havia transformado a relação dos Laklãnõ-Xokleng com seu território, eles ainda eram

livres e podiam exercer sua cultura. Contudo a colonização da região só aumentava e gerava lucro para os empresários e o governo, que vendia lotes de terras e arrecadava impostos, enquanto os Laklãnõ-Xokleng eram chamados de “bugres selvagens”, que precisavam ser exterminados ou domesticados porque estavam impedindo o avanço da civilização. Esses encontros incentivados pelo contexto da época vão gerar conflitos e violência, conforme afirma Wittmann.

A visão corrente acerca dos Xokleng, desde o início da colonização do Vale do Itajaí – quando ainda nem se tinha conhecimento de que era esta a etnia que habitava a região – era de que estes índios eram sanguinários e irracionais. Estas idéias aparecem constantemente em fontes diversas, tais como jornais, correspondências, documentos do governo e até mesmo trabalhos acadêmicos. A noção da periculosidade dos índios acabou legitimando a violência investida contra o povo Xokleng. O resultado foi um cruel genocídio. (WITTMANN, 2007, p. 35-36)

Assim, os Laklãnõ-Xokleng deixaram de ser meros observadores e ao perceberem, provavelmente, que aquelas pessoas estranhas ficariam em seu território, iniciaram investidas ou, podemos denominar, expedições de conhecimento aos lotes de colonização. Ao encontrarem objetos úteis levavam embora. Wittmann chama a atenção para a forma como os “roubos” e as mortes de brancos ocorriam e destaca a discussão presente na época, de que os Laklãnõ-Xokleng não tinham como objetivo principal assassinar e sim obter alguns utensílios que consideravam úteis como ferramentas, panelas de ferro, machado, facão, tecidos e roupas. Contudo, a cada investida dos indígenas nas roças e casas dos imigrantes as notícias se espalhavam e os colonos se armavam e preparavam-se para uma futura guerra.

Um pouco antes já tinha sido criada a Companhia dos Pedestres (1836) com o objetivo de afugentar e, se necessário, exterminar os indígenas que insistissem em entrar em conflito. Em 1840 é contratada pelo presidente da província uma tropa nomeada “Linha de Defesa Contra os Bugres” para intensificar a “segurança” dos imigrantes que continuavam chegando. Quando da fundação de Blumenau e posteriormente Rio do Sul, assume João José Coutinho para governar Santa Catarina (1850 e 1859) e, como medida de segurança, fortalece a tropa. Conforme Wittmann, surgem então os “Batedores do Mato” que não alcançaram o sucesso esperado, deixando de existir juntamente com a Companhia de Pedestres em 1879.

Com o avanço da colonização e o aumento dos conflitos entram em ação os bugreiros, que aparecem como uma nova solução para acabar com a audácia dos selvagens e garantir o avanço da região.

Os bugreiros eram homens que planejavam e realizavam ataques contra índios. Os grupos, compostos geralmente por caboclos, eram contratados pelos agentes colonizadores, governantes provinciais e imigrantes europeus. A justificativa era recorrente: oferecer segurança aos colonos e garantir o desenvolvimento da colonização. José Ferreira da Silva, memorialista blumenauense, afirma: “Muitas entradas foram realizadas para liquidar grupos de índios ou pelo menos para afugentá-los, pelos destemidos caboclos, práticos de andar nas florestas, acostumados a toda sorte de intempéries e de contrariedades” (WITTMANN, 2007, p. 49).

Agora, com um grupo conhecedor do mato e com carta branca para matar, financiados não só pelos governantes, mas também por famílias de imigrantes interessadas no extermínio dos Laklãnõ-Xokleng, inicia-se de fato, o processo de genocídio que culminará em denúncias internacionais que influenciarão na criação, pelo governo brasileiro, do SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais) e por fim virá o processo de “Pacificação”.

O processo de Pacificação resultará no aldeamento ou confinamento dos Laklãnõ-Xokleng no denominado Posto Indígena Duque de Caxias, posteriormente chamado Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, localizada nos atuais municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho.

Sobre a pacificação e os pacificadores, acredito que o poema “Cenário de Horror” de João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida, citado no capítulo anterior, e o poema abaixo intitulado “Os pacificadores”, do mesmo autor, são elucidativos e despertam a reflexão sobre o que aconteceu.

Os pacificadores
 Vocês que estão me olhando também me ouvindo falar.
 Tirem o lenço do bolso, por que vocês podem chorar.
 Conhecerão a realidade que aqui vou registrar.
 Saberão que história completa ela não esta.
 Pois não fala dos kaingang que vieram do Paraná.
 Eduardo não estava só, para os Xokleng pacificar.
 Por que não contar a verdade dos que vieram lhe ajudar.
 Na história não aparece. Seus nomes no anonimato esta.
 Mais no decorrer deste poema conhece-los tu iras.
 Kanduy e seus 4 quatro filhos, vieram no rio Plate se instalar.
 Rosa e também Messia índias lindas de olhar.
 Também Jóngón e Olímpio, esta é a família Priprá
 O índio Janguinho Criri que junto veio desbravar
 Com eles Cândida Nunc-nfoônro esposa de Olímpio Priprá.
 Todos estes índios valentes, que vieram morar aqui.
 Formaram esta grande tribo, Xokleng, Kaingang e Guarani.
 O poema que estás ouvindo, sei que vai te emocionar.
 E se tiver consciência correndo vem nos ajudar.
 A defender os direitos que a constituição nos Da (ALMEIDA, 2017, p. 21)

Depois de uma breve história sobre a região do alto vale do Itajaí, sobre Rio do Sul e sua formação e dos encontros violentos entre mundos tão diferentes, vamos conversar sobre a cultura Laklãnõ-Xokleng e como estão na atualidade. Pertencentes ao mesmo

tronco linguístico “Macro-Jê” que os Kaingáng, Brighenti (BRIGHENTI, 2012) afirma que são parentes próximos, no entanto, na época chegada dos imigrantes tratavam-se como inimigos, tanto que os caciques Kaingang Kondá e Virí serão contratados para atacá-los. Sobre sua denominação, é importante ressaltar que:

Historicamente, também foram conhecidos como bugres, Botucudo, Xokren e outras denominações que indicam a sua presença na Região Sul do Brasil, compreendidos entre o litoral e o planalto, desde Curitiba, no Paraná, até Porto Alegre a Rio Grande do Sul. Conforme as pesquisas de Silvio Coelho dos Santos (1973), o termo Bugre é usado no sul do Brasil pra designar indistintamente qualquer indígena. Sua aplicação tem conotação pejorativa, pois encerra as noções de “selvagem” e “inimigo”. Botucudo, outra designação dos Xokleng foi termo decorrente da utilização de enfeite labial – tembetá - por parte dos membros adultos do sexo masculino (POPÓ, 2015, p.14)

O idioma falado é o Xokleng e, por ser uma língua ágrafa, quase foi esquecida no decorrer das gerações. Contudo, de acordo com o site PIB (Povos Indígenas no Brasil) um trabalho nas escolas indígenas está fortalecendo a linguagem através de um projeto com a escrita, iniciado por Nanblá Gakran, em conjunto com a FUNAI e a FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau).

No dia 27 de setembro de 2019 levei 17 alunos dos segundos anos para prestigiarem a Mostra Cultural da Escola EIEF Vanhecu Patte dentro da Aldeia Bugio em José Boiteux (TI Ibirama Laklãnõ). Em conversa com um dos responsáveis pela Trilha da Sapopema foi informado que uma das formas de chamar a atenção dos mais jovens para aprender a língua tradicional era fazer versões de música famosas na língua Xokleng. No dia da mostra, durante a cerimônia de abertura, jovens da escola usando roupa típica cantaram o hino nacional e o da independência demonstrando que o uso da língua está sendo repassado para as novas gerações.

A TI Ibirama Laklãnõ está dividida em oito aldeias: Sede, Bugio Figueira, Toldo, Coqueiro, Palmeira, Pavão e Pli Pa Tól todas com maioria de habitantes da etnia Laklãnõ-Xokleng, contudo, existe mais uma aldeia a Takuaty com a etnia Guarani e também existe, em menor quantidade, a presença da etnia Kaingáng que migraram posteriormente para a TI. Somam-se, aproximadamente, 2.200 indígenas dentro de 14 mil hectares de território, em fase de declaração de posse, isto é, não homologada. Ainda esse ano ocorreu uma audiência no STF realizada por madeireiros e agricultores que questionam os limites da demarcação da Terra Indígena. A princípio os questionamentos não foram aceitos e a TI continua com seus limites atuais, mas é um debate que está sempre em pauta na região.

Sobre a organização política da TI é válido compreender como são realizadas as escolhas das lideranças, como por exemplo:

A organização sociopolítica na TI Laklãnõ é realizada pela própria comunidade indígena. As eleições de cacique presidente e caciques regionais através de votação em urnas tiveram início nos anos 1990. Para a sua realização, são escolhidos um juiz eleitoral e um de direito, indicados pelos caciques regionais, que organizam as eleições regulares. O juiz de direito faz valer as leis sobre a comunidade e as lideranças. Antes desse sistema, particularmente entre as décadas de 1960 a 1980, eram feitas eleições usando milho e feijão. Naquele tempo se elegeu o Sr. Aristides Faustino Criri, que liderou a comunidade durante décadas. (DARELLA, 2018, p. 22)

Existem cinco escolas na TI, três de Educação Básica: Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté (aldeia Bugio); a Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ (aldeia Palmeira) que está interditada desde 2014 por deslizamentos e, na Aldeia Pli Pla Tól, está a E.E.B Professor João Bonelli. Além dessas, há mais duas escolas multisseriadas uma na aldeia Toldo, denominada de Luzia Meiring Nfooro e Escola Takuaty, também na aldeia Bugio, sendo destinada aos Guarani.

Outro aspecto importante a ser analisado é a presença das religiões cristãs nas aldeias. Atualmente, as igrejas evangélicas estão mais representadas na TI Ibirama Laklãnõ. Segundo Carli Caxias Popó, formado pela UFSC em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, primeiro chegaram os católicos no ano de 1930. Uma década depois já havia a presença da igreja evangélica Assembleia de Deus, que acabou atraindo mais adeptos entre os Laklãnõ, chegando, atualmente, a ter uma congregação em cada aldeia.

Atualmente, a Terra Indígena Laklãnõ está dividida em oito aldeias e em cada aldeia há seu dirigente da própria etnia na igreja com organização própria. Essa organização se estabeleceu da seguinte forma: pastor presidente; pastor vice-presidente; presbiterado e dirigentes locais para cada aldeia. Para tanto, todos são indicados pelo pastor presidente como pessoa de confiança. Há uma regra que se segue no caso de cumpri-las e o mesmo é substituído (POPÓ, p. 32).

Embora a maioria dos habitantes da comunidade esteja convertida ao cristianismo evangélico, Popó afirma que a manutenção das crenças tradicionais persiste e são transmitidas de geração em geração, como no caso de acontecer sol e chuva (*dén jag góvã*) pode ser uma previsão de que algum parente irá morrer. Ou ainda, o sons dos animais como o bugio ou um pássaro podem querer avisar algo:

Acredita-se muito em aves, inclusive, existe um passarinho chamado **JOL**, que tem dois tipos de canto triste com a previsão de que certa viagem planejada vai dar tudo errado, mas quando o canto é alegre obviamente que sinaliza que vai dar tudo certo, seja isto na caça, pesca, coleta de mel no mato, bem como para realização de outra atividade. (POPÓ, 2015, p. 33)

Os saberes tradicionais, embora tenham passado por inúmeras interferências e transformações, se mantiveram e colaboram para a união da comunidade. Todavia, é necessário destacar que algumas das interferências dos brancos sobre a vida dos Laklãnõ-Xokleng modificaram a sua cultura conforme está mencionado nos Cadernos da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação:

1. a ocupação das terras tradicionais por imigrantes alemães no contexto da política colonizadora empreendida na Região Sul do Brasil; 2. a ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na figura de seu agente Eduardo Hoerhann; e a 3. a construção da Barragem Norte (SANTA CATARINA, 2018, p. 21)

Portanto, há muito que aprender e escrever sobre os Laklãnõ-Xokleng, seja sobre sua política interna, seja sobre sua religiosidade e crenças tradicionais, seja sobre os conflitos relacionados ao território. Sendo importantíssimo despertar nos estudantes não índios o interesse pelos povos originários para que sejam reconhecidos, respeitados, admirados e possam servir como exemplo de que existe outras formas de viver e ver o mundo.

2.5. A Escola de Educação Básica Paulo Zimmermann e seus estudantes

De acordo com o PPP, a E.E.B. Paulo Zimmermann tem sua história de criação e consolidação diretamente relacionada à história de Rio do Sul e do Alto Vale do Itajaí, sendo fundada em 1915 pelo pastor Hóbus, missionário vindo de Berlim. Foi fechada no período da Primeira Guerra Mundial e os alunos transferidos para outra escola que foi demolida para a passagem da estrada de ferro. No ano de 1927 foi criado o Grupo Escolar Paulo Zimmermann, sendo o nome uma homenagem ao deputado e prefeito de Blumenau que falecera quatro anos antes da fundação da escola. Somente em 1935 mudou-se para o local onde está até hoje no centro da cidade, em frente à igreja matriz chamada de catedral, próxima à Escola Dom Bosco e ao lado da praça municipal.

A escola presenciou o crescimento urbano da cidade e, consequentemente, cresceu junto com ela e, de grupo escolar, passou a ser escola básica, em 1975, com o curso de 1º grau completo. Quatro anos depois passa a ser Escola Básica Integrada Paulo Zimmermann, atendendo alunos das escolas articuladas e em 1986 recebe alunos de quatro a seis anos de idade. Por fim, já em 1987 passa a oferecer o curso de 2º Grau e, desde 1973, possui atendimento especializado para alunos especiais ou portadores de deficiência, que ocorre até hoje sendo uma referência na cidade.

São atendidos em torno de 650 alunos, atualmente, e vale ressaltar que esse número já esteve próximo dos 1000 no ano de 2013, quando ingressei na escola. A evasão escolar e a reprovação acabam sendo um agravante e preocupa a diminuição de estudantes, principalmente, por ser uma escola localizada em uma zona central com alta valorização imobiliária. Sobre os aspectos socioeconômicos dos alunos, usaremos como base o PPP de 2016, pois depois desse ano, esse capítulo não foi atualizado.

No aspecto étnico-racial os educandos se declaram: 79,9% de descendência europeia, 7,6% de descendência indígena, 2,1% de afrodescendentes e 10,4% de outras etnias/raças. Neste mesmo aspecto, os servidores (considerando todas as funções e vínculos contratuais) declaram-se 87,3% de descendência europeia, 1,6% descendência indígena, 4,8% de descendência africana e 6,3% de outras descendências. É considerável a presença de alunos de outros estados e alguns estrangeiros. No caso dos estrangeiros, em 2017 temos matriculado na escola alunos vindos do Haiti, República Dominicana e Moçambique. Para além dos já complexos elementos de etnia e idioma, temos o caso do aluno de origem africana, com vinculação religiosa ao Islamismo (PPP, 2016, p. 7).

Pode-se concluir, apesar da predominância da origem europeia, com quase 80%, há uma maior diversidade nos últimos anos, sobretudo devido ao número de haitianos e de nordestinos, oriundos, em grande parte, do estado de Alagoas. Mas é evidente ao caminhar pela escola a pouca presença de afro-brasileiros ou indígenas, o que não diminui a responsabilidade de debater as relações étnico-raciais. No entanto, no diagnóstico inicial que realizei com as turmas alguns estudantes mencionaram ter parentes indígenas.

Além das questões étnico-raciais, existe a questão da renda familiar, sendo que 64% encontram-se na faixa de dois a cinco salários mínimos, o que demonstra que a maioria do público está nas classes D e C, embora seja perceptível alguns alunos pertencentes à classe E e B. Muitos alunos trabalham foram desde o nono ano do ensino fundamental até o terceiro, enquanto seus pais estão distribuídos no comércio, nas escolas, nas indústrias ou ainda, são profissionais liberais como advogados, contadores, jardineiros, diaristas. Por fim, os alunos são oriundos de todos os bairros da cidade e das cidades vizinhas, o que faz com que tenhamos um grupo heterogêneo e diverso.

Com esse grupo diverso será no próximo capítulo que, de fato, a teoria se encontra com a prática, ou seja, embasada no ensino de história indígena e na legislação acrescentarei ao debate os conceitos de Identidade e diferença de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva e os de etnicidade, grupos étnicos e fronteiras étnicas de Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fernart e Fredrik Barth. Após isso, vem a pesquisa-ação com suas atividades detalhadas bem como as análises do que foi realizado. Entre essas atividades aconteceu o diagnóstico inicial, análise do livro didático, relatórios de observações sobre

exploração do espaço físico da escola e fora dela e a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng.

3. PENSANDO BINARISMO, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPO A PARTIR DOS SUJEITOS DA PESQUISA-AÇÃO

Identificar e romper com alguns estereótipos estão no centro dessa pesquisa, por que é na escola que eles são reforçados e criados e é nela, também, que devem ser repensados e debatidos. Portanto, a definição do outro através do “poder de nomear” foi uma das reflexões realizadas nesse debate acadêmico e escolar. Para tanto, a história conversa com a sociologia e busca compreender, significar e refletir sobre etnia, etnicidade, grupos e fronteiras étnicas, conceitos que, normalmente, são mal utilizados ou pouco conhecidos.

O conceito de “fronteiras étnicas”, na acepção do antropólogo norueguês Fredrik Barth, contribuirá com a discussão teórica dessa pesquisa-ação para refletirmos sobre os pontos de encontros e desencontros da etnicidade e de seus sujeitos que constroem suas identidades e também tem as mesmas atribuídas nesses lugares de limites chamados de fronteiras. Pensar sobre as fronteiras étnicas é refletir sobre como os indivíduos transitam por elas e se transformam, mas também, se afirmam e conservam suas distinções étnicas.

Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. A interação em um sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos. (BARTH, 1998, p. 186)

A região do Alto Vale do Itajaí é uma região de fronteira étnica, onde há o encontro de grupos étnicos de forma conflituosa, principalmente, na sua origem, como ocorreu em outras regiões e em diferentes épocas da história brasileira. As fronteiras são perceptíveis em diferentes locais e espaços de sociabilidade, inclusive nas próprias escolas, onde são reforçadas de acordo com a origem, a cor e aos princípios culturais seguidos. Nestes espaços, o binarismo “eu/outro”, sugerido por Tomaz Tadeu da Silva, encontra-se com a dicotomização “nós/eles” de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fernart, para quem o conceito de etnicidade classifica e é validado pelos grupos sociais:

Há que convir com Barth, que a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores (POUTIGNAT, 1998, p. 141).

Neste sentido, com o intuito de observar se há esta classificação na escola em que atuo, torna-se de fundamental para pensar essa dicotomização conhecer os alunos e alunas com os quais esta pesquisa foi elaborada. Os primeiros termos que posso indicar para apresentar turmas de 2º ano do Ensino Médio⁵ com os quais trabalhei nesta pesquisa são: *diversidade e heterogeneidade*.

No início do ano letivo de 2019, as turmas do segundo ano 1 e 2 tinham um número um pouco superior de meninos em relação às meninas (que foi modificando-se no decorrer do ano por motivos diversos como troca de escola, turma e turno), sendo o número de estudantes para cada turma em torno de quarenta. A faixa etária está entre dezesseis e dezoito anos.

Com relação à renda familiar, através de conversa informal e de informações encontradas no PPP, pude observar que existem estudantes de diferentes classes sociais que seguem o padrão da escola: poucos estudantes se encaixam na classe C, a maioria está na classe D e E. Por terem pais ou responsáveis que possuem uma baixa renda, é rotineiro os estudantes buscarem trabalho no contra turno escolar, e, conseqüentemente, no decorrer do ano, passam a trabalhar o dia inteiro, trocando para o turno da noite ou evadindo da escola.

É importante salientar que busquei aproximar essa pesquisa-ação a um projeto elaborado pela área de Ciências Humanas da escola, no início do ano letivo de 2019, o qual foi nomeado de “Educação Antirracista”. O projeto foi planejado e efetuado pelos professores de Ciências Humanas e Artes. Com isso, organizamos o projeto escrito e as atividades a serem realizadas em grupo, expliquei sobre a minha pesquisa-ação e pedi para trabalhar com a História Indígena e com os segundos anos do Ensino Médio matutino. Cada professor, dentro do tema maior e de acordo com suas turmas, organizou suas atividades sendo que eu unifiquei algumas atividades da pesquisa-ação com a do projeto, como, por exemplo, o debate sobre os vídeos e a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng bem como sua exposição na mostra cultural da escola que serão mencionados na sequência.

⁵O segundo ano do ensino médio foi escolhido por ser, em primeiro lugar, a etapa que contém uma grande quantidade de conteúdo de história do Brasil e também por ser um ano intermediário, isto é, quando os estudantes já estão mais habituados com os colegas e com a escola, além de não estarem focados em outros objetivos como Enem, vestibular ou festa de formatura.

Nos primeiros debates e conversas sobre os vídeos⁶ que apresentaram estereótipos e preconceitos acerca dos indígenas e dos negros (foram inclusos por conta do projeto de Educação Antirracista⁷) um grupo se destacou na discussão, formado por alunos migrantes do estado de Alagoas. Esses estudantes relataram casos de preconceito sofridos na escola e fora dela. Na escola, citaram casos de deboche dos colegas, principalmente pelo sotaque e pela cor da pele.

Em outra turma, uma estudante nascida no Haiti, que chamarei de Joana⁸, de dezesseis anos, relata que foi muito bem acolhida na escola, por professores e colegas. Em conversa após os vídeos apresentados, ela relatou para o pequeno grupo com o qual se fez o debate, que na escola não sofreu preconceito, mas que na cidade, quando saía com a família ocorreram casos de preconceito. Ela não especificou o que aconteceu, e também não quis insistir, pois percebi que o assunto a incomodava.

Outras diferenças encontradas nas turmas referem-se a gênero, atividades esportivas, preferências por determinados jogos eletrônicos (o que muitas vezes é determinado pela renda familiar) e um pequeno grupo já preocupado com Enem e vestibular. Isso remete a outro tema que ajuda a conhecer um pouco mais esse grupo: o rendimento escolar, mais especificamente, as notas. Nos conselhos de classe realizados no ano de 2019, esses segundos anos foram descritos, de forma geral, como turmas boas de trabalhar, sem maiores problemas disciplinares, de notas ou de faltas. Portanto, são bons estudantes e, como a realidade da escola pública, são diversos e com várias subdivisões que se conectam e desconectam dependendo do assunto compartilhado.

Observar as diferenças e as semelhanças existentes entre o grupo de estudantes que contribuiu para a efetivação dessa pesquisa-ação permitiu que eu pudesse pensar sobre as relações étnico-raciais a partir da dicotomização “nós e eles”. Para esse exercício epistemológico, utilizei como referência a ideia de definição do “eles”, isto é, como esses(as) estudantes definem os povos indígenas brasileiros? Ao estabelecer como são os

⁶ Os vídeos foram os seguintes: NINGUÉM nasce racista. [s.i], 2016. (3 min.), Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

ISA| #MenosPreconceitoMaisÍndio. (1 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

POVOS Indígenas: Conhecer para valorizar. (24 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

⁷ Após uma reunião no meio do ano com alguns professores e com a ATP, o projeto foi revisado e estendi-o para dois anos e um primeiro ano que lecionei em 2019. As atividades trabalhadas com essas turmas foram os debates sobre os vídeos e a elaboração, pelos alunos, de “lapbook” biográfico sobre indígenas e negros conhecidos ou não.

⁸ As estudantes e os estudantes receberão nomes fictícios para preservação de suas identidades.

povos indígenas os alunos também estão estabelecendo quem são e, neste caso, definindo o “Nós”.

Outra reflexão muito importante, consequência da primeira, foi pensar sobre quem tem o “poder de nomear”? Ter o poder de nomear o outro é, ainda hoje, conflitante e discutível, o que aumenta a força de quem pode fazê-lo. A definição do outro vai ser classificada como exógena por Poutignat quando o rótulo vem de fora para dentro, isto é, a identidade étnica é atribuída de um grupo social para outro, trazendo a diferença primordial entre grupo étnico e minoria. No caso, os grupos étnicos se definem e se reconhecem enquanto as minorias “são definidas pelos preconceitos e discriminação exercidos pelo grupo dominante.” (POUTIGNAT, 1998, p. 143)

No caso das populações indígenas, a discriminação exercida pelo grupo dominante teve início com a invasão e exploração europeia nas Américas, trazendo consigo seu modelo eurocêntrico que se caracterizou em nomear o “outro” como forma de exercer poder, como por exemplo, na palavra “Índio”. Esta denominação, que se faz presente até hoje, homogeneiza e unifica os diversos povos originários do continente americano.

O termo “índio” deixou de ter o caráter homogeneizante quando passa a ser apropriado e reelaborado pelos diversos povos indígenas no contexto do fortalecimento do movimento indígena brasileiro entre os anos de 1970 e 1980. Na atualidade, segundo Daniel Munduruku, o termo “índio” pode ser (re)significado ou repensado pelas novas gerações:

Essa juventude usou esse termo índio como uma forma de luta, como uma forma de identificação daqueles que eram parceiros. Então, essa palavra ainda é usada, e se é usada por alguma liderança, é nesse sentido. Quando essa palavra é usada pela sociedade brasileira, é no sentido do apelido, é no sentido do desdém. É no sentido do estereótipo, é no sentido da ideologia. (ÍNDIO E INDÍGENA, 2018, 1min e 40s)

Um dos primeiros questionamentos feitos aos(às) estudantes abordou exatamente este tema: “O que significa índio?”, “Quem escolheu esse termo?”. Para isso, além do debate em sala, a principal forma de incentivar a reflexão sobre os conceitos de identidade e diferença e, também, sobre os estereótipos, foi através da escrita, pois a maioria dos estudantes não emitiu sua opinião perante o grupo no momento do debate. Por isso, a utilização de formulários organizou a pesquisa e possibilitou observar melhor o que pensavam e, também, estimulou-os à reflexão sobre o assunto, além de poder quantificar e qualificar as respostas.

A reflexão foi aprofundada no diagnóstico inicial e também foi retomada por alguns estudantes na avaliação final, último relatório preenchido por eles com o objetivo de

finalizar a pesquisa-ação. Na primeira pergunta do formulário denominado “Diagnóstico Inicial” sobre o que pensavam ao ouvir o termo “índio”, as palavras mais citadas foram: “Floresta/Mato(a)/Natureza” com 16 vezes, em segundo lugar ficou o termo “Cultura”, com 10 citações e em terceiro lugar “Povos”, com 6 menções.

Muitas repostas ressaltam a ideia da diferença, como a do aluno Januário, o qual considera que os indígenas são “pessoas vivendo uma cultura e um cotidiano bem diferente” e de Ariana, para quem são “pessoas que vivem uma vida muito diferente, com seus hábitos, forma de viver, falar e de sobreviver.” O estereótipo popularmente construído acerca dos povos indígenas, que remete à tríade idílica “Floresta/Mato(a)/Natureza” também apareceu. O estudante Carlitos, por exemplo, ressaltava que “Povos de índios que vivem em aldeias fazendo a caçada a pesca e etc”. Algumas respostas demonstraram o estereótipo juntamente com uma reflexão: “Logo penso em florestas, e no passado do Brasil. Penso em pessoas sem acesso a modernidade, com pouco estudo. Apesar de eu imaginar que isso deve estar evoluindo” (Elza).

Com essa primeira pergunta fica evidente que os estudantes se percebiam diferentes dos povos indígenas ao pensar que viviam somente no mato, na floresta e em contato com a natureza. Em consequência disso, possuíam seus estereótipos definidos os quais, para a maioria, foram transformados ou diminuídos com a pesquisa-ação. Por isso, este trabalho visou, também, compreender o processo de atribuição étnica e a definição identitária para construir, quem sabe, através dessa pesquisa-ação, uma ponte entre esses grupos através dessa fronteira étnica existente entre as alunas e alunos da escola E.E.B Paulo Zimmermann e os Laklãnõ-Xokleng.

Apesar das inúmeras transformações e mudanças, por que esta fronteira permanece visível, atuante, definidora, excludente e preconceituosa? Por que isso ocorre? Como se preservaram essas fronteiras? Quais transformações culturais aconteceram? Segundo Barth, apesar dessas transformações “o fato da contínua dicotomização entre membros e não membros permite-nos especificar a natureza dessa continuidade e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural” (BARTH, 1998, p. 195).

Pensar e debater os estereótipos estabelecidos pelos estudantes acerca dos Laklãnõ-Xokleng remete ao conceito de identidade cultural, tão bem explicado pelo jamaicano Stuart Hall em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade”. Para acompanhá-lo nessa reflexão, utilizei o autor catarinense Tomaz Tadeu da Silva, que além de traduzir as obras de Hall, contribui de forma significativa para a construção de concepções de currículo

no Brasil. Em seu livro “Documentos de identidade”, o autor discorre sobre a relação entre identidade e diferença, dois conceitos que permeiam substancialmente este trabalho.

Segundo Stuart Hall (2000, p. 10), existe três principais concepções de identidade que foram construídas e influenciadas pelas mudanças e transformações históricas. Essas concepções são as seguintes: sujeito do iluminismo, sociológico e pós-moderno. O primeiro sujeito tinha como característica o antropocentrismo, isto é, o indivíduo (o homem/masculino) é o centro do seu mundo racional. Em contrapartida, o sujeito sociológico possui o seu núcleo, o “eu real” (HALL, 2000, p. 11), porém, é transformado pelas suas relações sociais e culturais. Por fim, o conceito de identidade pós-moderna, que é a fragmentação do sujeito em “várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2000, p. 12). Portanto, serão os processos históricos que definirão a identidade do sujeito pós-moderno, chamado, em alguns casos, de sujeito fragmentado, por não possuir uma identidade unificada. Para Hall:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2000, p. 12-13).

A identidade do sujeito atual está em constante mudança, onde “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (HALL, 2000, p.16). Quando um sujeito tem sua identidade deslocada, ou a perde, ou a ganha, isso pode ser denominado como “crise de identidade”, que atinge, indubitavelmente, todas e todos.

Exatamente por isso, entendo como fundamental trazer para o debate com os estudantes da escola E.E.B Paulo Zimmermann esses conceitos. A reflexão sobre essa constante mudança e transformação da identidade que foi estimulada através do diálogo e do contato com novos olhares e conhecimentos, sendo isso, um caminho para a quebra de estereótipos e preconceitos com relação aos povos indígenas e, no caso aqui analisado, para com os Laklãnõ-Xokleng.

Quando Hall traz a ideia de nascimento do sujeito moderno como um “indivíduo soberano” (2000, p. 25) vindo ao mundo no período entre o Renascimento e o Iluminismo e que representa muito bem o sistema-mundo capitalista e europeu, colocando em evidência o homem branco heterossexual e cristão. Será, coincidentemente, nesse período de nascimento que os europeus estarão invadindo a América, explorando, colonizando e

povoando os territórios dos inúmeros povos indígenas que aqui já viviam e que, ainda hoje, permanecem lutando pelos seus direitos. Com isso, o debate sobre identidade se encontra com a proposta decolonial, porque, no momento de pensar a respeito do outro e de como foi definido confirma a importância de descentralizar o eixo europeu capitalista focalizando na denominada periferia do mundo, no caso, a América do Sul, mais especificamente, nos povos originários desse continente.

Contudo, esse descentramento precisa ser realizado com ressalvas, pois há uma tendência atual que legitima alguns discursos perigosos e defende a identidade nacional que, conforme Stuart Hall, é uma narração imaginada ou uma tradição muitas vezes inventada sendo conhecida como o mito fundacional.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com as quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas, sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma identidade imaginada (HALL, 2000, p. 51).

Será que essa construção da identidade nacional é unificada e homogênea? No caso do Brasil, com tantos regionalismos e até um movimento separatista na região sul, é possível a existência da mesma? Hall afirmará que devemos pensar a identidade nacional como “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (2000, p. 62). As diferenças são “esquecidas”, como também devem ser os conflitos, disputas e conquistas realizadas no passado que resultou na supremacia de uma identidade nacional. Portanto, todas as revoltas regionais ocorridas no Brasil antes e após 1500 e todos os confrontos entre etnias, decorrentes deste processo, principalmente pela disputa territorial, seriam, teoricamente, esquecidas para obter, manter ou forjar uma identidade nacional.

Considerando que é na adolescência que as dúvidas e inseguranças estão afloradas, a curiosidade pode ser uma forma de despertar o interesse sobre a construção da identidade e pensar quais as identidades e as diferenças que compõe nossa sociedade regional. As concepções de identidade cultural na pós-modernidade de Hall e relação entre identidade e diferença de Tomás Tadeu Silva podem e devem ser uma base para o debate sobre História Indígena e para a aplicação da Lei 11.645/2008 dentro e fora da sala de aula. Qual é a identidade do estudante do Ensino Médio de uma escola pública? Quais identidades são diferentes da sua? Um dos primeiros questionamentos, ou talvez o fundamental a ser realizado ao refletir sobre identidade é: o que se entende por identidade?

Em uma primeira aproximação, parece fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. (SILVA, 2014, p. 74)

Falar sobre as diferenças em escolas públicas remete, na maioria das vezes, a inclusão dos alunos especiais ou outros estudantes considerados ou tachados de “diferentes”, enquanto a concepção de diferença trazida por Tomaz Tadeu baseia-se na relação entre o “Eu” e o “Outro”. O que demonstra uma completa vinculação entre as duas concepções por que enquanto defino o “Eu”, imediatamente, estou definindo o “Outro” ao ponto do autor unir ambas em um único termo.

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação por que existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (SILVA, 2014, p. 75)

Imaginar um mundo onde a mesma identidade fosse partilhada já é muito complicado, mais difícil ainda seria colocar esse “mundo homogêneo” em prática e, por isso, essa dificuldade demonstra o quanto é imprescindível o entendimento da existência desse binarismo “Identidade e Diferença”. Inserir esses conceitos para repensar o planejamento da aula contribuindo com a História Indígena e incentivando os alunos, através de questionamentos e análises, a uma reflexão sobre o quanto definimos diariamente e historicamente o “outro” e, ao fazê-lo, nos definimos e também contribuimos para seu esquecimento. Entender como esse sujeito atual ou pós-moderno se formou e se transformou eleva a discussão para a interdisciplinaridade o que amplia as fronteiras do conhecimento histórico.

Esses conceitos como base da pesquisa-ação, juntamente com a discussão étnico-racial a partir da efetivação da Lei 11.645/2008, a proposta curricular catarinense, as diretrizes nacionais e a BNCC transformaram as minhas aulas de História do segundo ano do Ensino Médio. Talvez o maior exemplo desta transformação esteja em algumas respostas presentes na avaliação final feita com os(as) estudantes. Dos(as) trinta e três estudantes que responderam a avaliação final, vinte e um(a) relataram que suas visões acerca dos povos indígenas foram modificadas de alguma forma a partir das aulas e debates acerca do tema:

Posso dizer que muitas coisas mudaram, principalmente conceitos sobre o estilo de vida dos indígenas e sua cultura. (...) Conheci novos estilos de vida, novas culturas e um pouco mais do que eu achava que sabia sobre eles. (Aparecida)

Admito que meu pensamento ainda era um pouco de "índios nus, com folha de bananeira", mas a realidade não é bem assim. O tempo passa e as coisas mudam. O mundo evolui, e porque os indígenas também não? São modernos, de uma certa forma, e a evolução deles a cada ano que passa, é incrível! (Francisco)

Eu tirei um preconceito meu, sobre achar que os indígenas não sabiam fazer "nada" e que eram "burros", mas isso mudou quando tive conhecimento sobre eles. (Zeor)

Chamo a atenção para uma fala de uma estudante que está relacionada à ideia de competência socioemocional, expressão muito citada na atual BNCC, principalmente quando se pensa sobre a formação integral do estudante:

Nós desde pequenos somos modelados e apresentados a partir deste sistema de ensino, somos também ensinados com uma forma padrão de ensino e que deixa muito a desejar. Os índios são apresentados para nós apenas no início da história do Brasil e nunca somos envolvidos emocionalmente pelas histórias, sendo algo muito frio, sem sentimento e superficial. A partir deste trabalho de história, aprendemos que com os próprios documentários e os livros didáticos são formados por estereótipos e assim repassados aos estudantes e aos cidadãos, criando e formando o nosso preconceito. Na minha visão passada, não acreditava que eles andavam nus como antigamente mas desconhecia o fato de eles trabalharem fora das aldeias e que há tantas línguas indígenas diferentes. Também acreditava que eles eram uma grande aldeia onde tinham as mesmas crenças, os mesmos costumes e as mesmas culturas. "O conhecimento quebra o preconceito" (FRIDA)

Com esse belo depoimento de análise sobre a aula de história, ou melhor, sobre a efetivação da pesquisa-ação em sala (e fora dela) com os alunos, partimos para o próximo item que é a metodologia da pesquisa-ação.

3.1. Pesquisa-ação

O termo pesquisa-ação, segundo David Tripp, está vinculado a outro termo que é investigação-ação, que possui um ciclo básico formado por quatro passos principais: planejamento, ação, monitoramento da ação, avaliação dos resultados. Existem outros processos de investigação-ação, além da pesquisa-ação, como a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, o ciclo PDCA, a prática deliberativa, a pesquisa práxis, entre outros.

Apesar das diferentes aplicações, a transformação da prática analisada está entre as principais características, definindo, praticamente, a pesquisa-ação além de ser um grande diferencial dentre os tipos de investigação. Tripp, porém, não concorda com uma

definição muito ampla do termo e, para tanto, propõe utilizar técnicas de pesquisa conhecidas e aceitas pelos pares da academia, atendendo a critérios comuns e evitando, assim, uma generalização do método. Contudo, salienta o respeito à prática e a necessidade da participação e colaboração dos envolvidos na mesma.

Foi exatamente nesse ponto que compreendi o quanto esse método poderia me ajudar com a minha proposta de pesquisa, pois eu pretendia modificar a minha prática docente, incluindo o ensino de história indígena, com a colaboração e participação dos estudantes e podendo ser compartilhada com a escola, ou parte dela, quando finalizado o primeiro ciclo da mesma. Outro ponto que chamou minha atenção sobre a pesquisa-ação ao ler o texto de David Tripp, foi de que antes da transformação é preciso refletir sobre sua prática e, para isso, é preciso ter consciência do que queremos e fazemos.

Retornando ao tema de que essas características são uma tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa, é essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos "coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas" (TRIPP, 2005, p. 449).

Para tanto, necessita-se compreender o processo da pesquisa-ação que inclui os passos do ciclo da investigação-ação mencionado anteriormente. Com isso, o início da pesquisa-ação ocorre através do reconhecimento do contexto no qual será realizado o ciclo interativo, sendo um passo anterior ao planejamento ou concomitantemente ao mesmo. A investigação-ação, a cada fase, torna cada passo mais eficiente e a reflexão fortalece por ser feita durante todo o ciclo não somente em um momento específico, muitas vezes no final. Por isso, organizei formulários em forma de relatórios com perguntas direcionadas para os alunos responderem com o objetivo de refletir sobre cada etapa do processo de pesquisa-ação deixando o jogo didático como uma conclusão da mesma.

A contribuição dos estudantes, através da participação das atividades propostas, é uma característica destacada por Tripp, pois a pesquisa-ação funciona melhor sendo cooperativa e colaborativa. São quatro as maneiras que a participação pode ocorrer: obrigatória, cooptativa, cooperativa, colaborativa. Dentre essas formas de participação a que utilizei foi a pesquisa-ação cooperativa, que é quando os participantes concordam em cooperar na pesquisa de forma regular. No caso, as alunas e alunos do segundo ano do Ensino Médio foram convidadas(os) a participar da pesquisa ficando isso registrado no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Tendo uma metodologia diferenciada, a pesquisa-ação parte de uma dedução teórica ou de um objetivo centralizado na melhoria de uma prática e, para isso, no primeiro

ciclo, necessita-se um “reconhecimento ou análise (pesquisa) situacional: qual é a situação atual em termos de objetivos, recursos e características do aluno? As respostas a essa questão definiria a primeira questão de planejamento de ação de seu primeiro ciclo.” (TRIPP, 2005, p. 460)

A pesquisa-ação apresentada nesta dissertação teve como situação inicial a minha inquietação pessoal e profissional relacionada à forma que a sociedade da região de Rio do Sul produzia estereótipos sobre os Laklãnõ-Xokleng. Após recortes e ajustes do projeto, a situação inicial foi direcionada para os estudantes do segundo ano do Ensino Médio através de um diagnóstico inicial que será aprofundado na sequência.

3.1.1. Pesquisa-ação em prática

A primeira conversa com os(as) estudantes foi em fevereiro de 2019, início do ano letivo, quando apresentei a proposta da pesquisa-ação para as turmas do segundo ano um e segundo ano dois. Nesse dia, li e entreguei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para todas as alunas e alunos, sendo que alguns já devolveram informando que não iriam participar. A maioria, porém, aceitou contribuir com o projeto. Após, entreguei o questionário do diagnóstico inicial para fazê-los refletir sobre os povos indígenas brasileiros e para obter informações iniciais sobre o quê os estudantes pensavam acerca do assunto. Para os estudantes que decidiram não participar, fui desenvolvendo atividades paralelas durante as aulas.

A pesquisa-ação, a partir da sua apresentação aos(às) estudantes, foi organizada em etapas distintas, onde procurei ambientá-los inicialmente à questão indígena e depois aprofundar alguns assuntos sobre a temática. Na sua parte prática, quatro etapas foram necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

- 1) Iniciei com a realização do diagnóstico inicial (visando obter dados sobre seu conhecimento sobre o tema);
- 2) Propus a análise de livros didáticos de história, onde foi incentivada a procura do “outro” nas suas páginas;
- 3) Promovi um circuito de saídas de campo, primeiro com o intuito de verificar a presença indígena na escola e no museu e, por último, conhecer a realidade de uma terra indígena, com a visita à aldeia Bugio (TI Laklãnõ, Município de Dr. Pedrinho-SC).

- 4) Por fim, e para avaliar o conhecimento adquirido, solicitei a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng.

Cada etapa foi registrada pelos(as) próprios(as) estudantes seja na escrita, no debate, nas fotos e na elaboração dos jogos que foram expostos na Mostra Cultural da escola E.E.B Paulo Zimmermann no início de outubro de 2019. Na sequência, apresento com mais detalhes as impressões de cada uma das etapas.

3.1.2. Diagnóstico inicial: em busca dos estereótipos

O objetivo do diagnóstico inicial é fazer um levantamento a respeito da percepção dos estudantes sobre os indígenas brasileiros e, mais especificamente, sobre os Laklãnõ-Xokleng. As perguntas foram as seguintes:

- 1) Quando você escuta a palavra “índio”, o que você pensa?*
- 2) Onde estão os povos indígenas brasileiros? Quais os povos indígenas que você conhece?*
- 3) Existem povos indígenas em Santa Catarina ou em nossa região? O que sabe sobre eles?*
- 4) Você conhece os Laklãnõ-Xokleng? Quem são? Onde vivem? O que sabe sobre eles?*
- 5) Muitas discussões e conflitos estão relacionados com a barragem norte em José Boiteux. O que você sabe sobre esse assunto?*
- 6) Feche os olhos, imagine um adolescente como você que pertence a um dos inúmeros povos indígenas brasileiros e descreva-o da forma que você imagina. Como vivem? Como se vestem? Como é sua rotina?*
- 7) Você gostaria de ser um indígena? Justifique.*

O que pensam sobre o termo índio foi a pergunta escolhida para iniciar o diagnóstico e, a análise dessa primeira pergunta foi realizada na parte inicial deste capítulo, com as narrativas citadas de estudantes. Assim sendo, seguimos com a pergunta número dois, que questionava sobre onde estão os povos indígenas. Foi mencionado onze vezes o termo “Não sei”, que alcançou o maior número de respostas. Logo após veio a resposta

“Amazônia”, com nove menções e, por fim e em terceiro lugar, ficou “José Boiteux” com quatro citações.

Acredito que a cidade de José Boiteux foi mencionada por que aparece na questão cinco, quando perguntei sobre a barragem. Ainda na mesma questão, havia um questionamento sobre quais povos conheciam e o “Não conheço” é citado oito vezes, “Tupi-Guarani” seis e “Laklãnõ-Xokleng/Xokleng” cinco vezes. Neste caso, o termo Laklãnõ-Xokleng também está escrito na questão quatro o que pode ter sido utilizado como consulta. Expliquei que não seriam avaliados pelas respostas e que deveriam ser sinceros nas mesmas. Percebi, entretanto, que muitos queriam “acertar” as respostas.

A pergunta três obteve vinte e oito “sim” como resposta afirmando que existiam povos indígenas em Santa Catarina e o termo “Xokleng” ficou em primeiro lugar com treze menções, como uma cultura indígena catarinense, ficando quase empatado com o termo “Não conheço” citado doze vezes.

A questão de número quatro remete ao conhecimento sobre os Laklãnõ-Xokleng e a maioria respondeu “Não sei” ou “Não conheço”, com vinte e quatro repostas, enquanto somente nove responderam que os conheciam. Já sobre onde viviam, foram mencionadas sete vezes “José Boiteux” e cinco vezes o estado de Santa Catarina, o que fortalece minha conclusão sobre a pergunta três, quando apareceram trezes vezes “Xokleng” como resposta dos povos de Santa Catarina. Pois se treze pessoas afirmaram conhecer os Xoklengs e depois somente nove, de fato, conheciam.

A questão sobre a barragem de José Boiteux era uma das quais tinha mais interesse por ser um dos motivos que despertou minha atenção para o tema e somente onze estudantes responderam que conheciam ou ouviram falar, enquanto trinta e quatro responderam “Não sei/Nada/Não conheço”. Dentre os onze que responderam que conheciam, quatro conseguiram ou tentaram explicar alguns dos problemas relacionados à construção da barragem dentro da Terra Indígena Laklãnõ.

A construção do estereótipo arquetípico sobre os indígenas aparece de forma bastante acentuada na pergunta seis, quando solicitei que se imaginassem indígenas e descrevessem como viveriam e como se vestiriam e como seria sua rotina. O termo “Caça e pesca” foi o mais recorrente, com vinte e quatro citações. Na sequência, com dez menções apareceu “roupas (próprias, palha, penas, folhas, estranhas, naturais, camufladas, argola, brinco, cobrindo as partes íntimas) com quinze e, em terceiro lugar, ficou “Natureza/mato(a)/Floresta” com onze respostas. Somente cinco estudantes responderam

que viveriam de forma “normal/como nós” enquanto seis deixaram em branco e quatro não conseguiram imaginar a situação.

As duas últimas perguntas foram mais subjetivas, principalmente, a de número seis que solicitava que eles imaginassem ser um indígena o que gerou inúmeras reflexões interessantes. A questão número sete obteve vinte oito “Não/Não sei” como resposta para o fato de quererem ser indígena. Foi nessa pergunta que dois alunos se declararam descendentes de indígenas. Cito abaixo o que escreveram:

Na real eu tenho sangue de indio meu bisavo era casique de alguma aldeia eu não tenho mesmo habito que os antigos tinha e hoje tão bem eles estão entre nós e alguém estão tão bem que esquece que tem sangue de indio. eu sei por que minha vó falava para eu ser forte igual ela. (Marta)

Na verdade eu tenho descendencia de indígenas "bugres, porém não tive contato algum com a parte indígena da minha família, gostaria de aprender com a cultura, mas não conseguiria viver como um indígena. (Mario)⁹

Estes dois depoimentos geraram certa expectativa em mim, pois imaginei que após as aulas, os alunos viriam falar comigo pessoalmente. Porém, isso não ocorreu. Acho importante trazer esse fato, pois, muitas vezes, o medo de sofrer algum tipo de discriminação pode fazer com que estas informações sejam reprimidas ou veladas e não verbalizadas. O ato de escrever liberta deste medo e se sentem mais a vontade para expor as suas raízes.

3.1.3. *Análise do livro didático*

Em março iniciamos a análise do livro didático, sendo essa etapa, bem como todas as outras, planejada para que os estudantes pudessem fazer sua própria pesquisa, analisando, registrando e tirando suas conclusões. O objetivo foi possibilitar que os jovens pudessem perceber a presença e/ou a ausência dos povos indígenas nos livros didáticos de história e, se possível, avaliar a forma com que os mesmos estavam representados no material.

Dividi os capítulos do livro didático de história¹⁰ que trabalho com as turmas de 2º ano em grupos de até cinco pessoas, para que fizessem uma análise dos mesmos. Para agilizar o processo, repassei algumas perguntas para orientar a atividade:

⁹Nas duas citações, optou-se por não corrigir os erros gramaticais, respeitando a integralidade das respostas.

¹⁰ VAINFAS, Ronaldo. **História**, 2º ano do Ensino Médio, São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

- 1) *Nome do capítulo, quantidade de páginas.*
- 2) *Referência Bibliográfica*
- 3) *Foi encontrado algo sobre os povos indígenas no capítulo? (Imagem, texto, atividade)*
- 4) *Em sua opinião o que foi encontrado ou não foi encontrado está coerente (de acordo com o esperado)? Justifique.*

Na aula seguinte, cada grupo entregou o relatório de análise do livro didático e apresentou para os colegas em forma de seminário. Sentamos em círculo e um representante do grupo falou sobre as questões de número três e quatro. Após, fizemos uma conversa final, quando solicitei as conclusões sobre a análise do livro e a presença ou ausência dos povos indígenas brasileiros. A fala foi aberta e, como esperado, poucos alunos comentaram sua opinião, mas foi um momento bem interessante, por que um estudante que morou no Mato Grosso do Sul falou sobre sua experiência na escola e como debatiam sobre isso lá. Já a estudante provinda do Haiti relatou sobre seu interesse nos povos indígenas brasileiros e que pouco se falava na sua escola anterior sobre os povos originários.

Com relação aos relatórios escritos pelos grupos, destaco que da turma 2º ano 2 foram encontradas informações em dois relatórios: no primeiro mencionam um texto sobre os povos indígenas brasileiros que tratava sobre os jesuítas e também falava sobre os guarani. Em outro capítulo foram encontradas informações sobre os Incas, mais especificamente sobre Tupac Amaru. Em outros dez relatórios os estudantes não encontraram nada sobre os povos indígenas brasileiros.

Em muitos relatórios, alguns lamentaram a falta do conteúdo sobre os povos indígenas, principalmente, nos capítulos destinados à história do Brasil. Saliento que enquanto faziam a análise, fui observando a atividade e explicando para terem atenção redobrada nesses capítulos. Com relação a esse item destaco a seguinte resposta:

A presença de referências indígenas no capítulo oito faz completo sentido histórico já que o capítulo só nos mostra a realidade histórica da Europa após a revolução Francesa, porém a falta de qualquer menção aos indígenas, povos ancestrais Brasileiros que já viviam aqui milhares de anos antes da colonização de qualquer europeu é um completo desrespeito a esses povos e culturas, fazendo algumas referências aos escravos africanos mas ignorando completamente os indígenas, como se tivessem “desaparecido” (Edegar).

Em seis relatórios do 2º ano 1 os alunos informaram que não encontraram informações ou referências aos povos indígenas enquanto outros quatro relatórios sim. Dentre as análises dos que nada encontraram, uma dupla concluiu sobre a ausência indígena em um capítulo onde deveriam estar presentes pelo fato de ser sobre as independências nas Américas: “Não encontramos nada, mais acho que de forma indireta eles foram atingidos também e com certeza participaram de conflitos.”

Sobre as análises que encontraram informações saliento essa resposta:

Sobre tudo o que foi encontrado diria que os indígenas não tiveram muito reconhecimento e foram muito desvalorizados. É basicamente o que todos falam e o que aprendemos na escola: Eles foram explorados. Não é o suficiente, tudo o que tem no livro didático é um conhecimento muito raso, precisaríamos ir mais fundo sobre o conhecimento indígena para dizer que é “suficiente” (Inês).

O fechamento dessa etapa de análise do livro didático ocorreu com uma breve conversa baseada em perguntas expostas no quadro da sala de aula. As perguntas foram as seguintes:

- 1) Deveria ter algo sobre os povos indígenas no livro didático?*
- 2) O que deveria aparecer no livro didático do segundo ano?*
- 3) O que queremos saber ou deveríamos saber sobre os povos indígenas brasileiros?*
- 4) E os povos indígenas de cada estado e região?*
- 5) Onde podemos conseguir essas informações?*

Antes de olhar os cadernos em busca da realização das atividades, de sugestões e conclusões sobre como encontrar informações sobre os povos indígenas, pedi para compartilharem com a turma suas respostas. Alguns estudantes falaram e surgiram ideias, principalmente com relação a onde poderíamos conseguir informações e muitos colocaram a visita à Aldeia dos Laklãnõ-Xokleng. Também se destacou a pesquisa na internet, Google, Youtube. Já sobre o que deveríamos saber, as respostas foram: comida, roupa, dinheiro, religião, música, entre outros. Também foi sugerida uma visita à cidade de Rio do Oeste que tem uma gruta com vestígios da presença dos povos indígenas, o que remete a outro estereótipo existente e recorrente que é o de pensar os povos indígenas como seres do passado encontrados apenas através da cultura material.

3.1.4. Procurando pelo “Outro” em diferentes espaços

Foram três espaços principais visitados pelos educandos: a escola, o museu e a aldeia indígena Bugio, situada dentro da Terra Indígena Laklãnõ na cidade de Doutor Pedrinho. Ao explorar a escola eles foram estimulados a visitar espaços como a biblioteca, o refeitório, pátio interno e externo, com o objetivo de encontrar a presença ou ausência dos povos indígenas e registrar em um relatório. Alguns encontraram livros, revistas e HQ (história em quadrinhos) na biblioteca da escola, que não tem ninguém responsável e, portanto, a busca foi realizada por eles de forma aleatória.

Muitos relataram as árvores encontradas como uma referência da presença indígena na escola, a mais citada, foi o pau-brasil que é conhecida na escola, o que reforça o estereótipo esses povos inseridos no contexto da natureza-mato-floresta, como já citado anteriormente. Outro registro foi o marco ou poste da paz que foi indicado pela vigilante Maria (eu estava na expectativa de saber se eles o perceberiam).

Figura 2: Poste da paz na frente da escola E.E.B. Paulo Zimmermann com frase em Xokleng



Fonte: Acervo da autora, 2019

O poste da paz foi organizado pela ATP (assistente técnico-pedagógico) da escola juntamente com o Grêmio Estudantil sendo feito de madeira e com quatro faces, que fica na frente da escola. Nele está escrito “Que a paz prevaleça na Terra” em quatro línguas: português, italiano, alemão e laklãnõ-xokleng.

Outro grupo de jovens relatou uma conversa com a vigilante Maria, na qual ela contou uma história de que a escola E.E.B. Paulo Zimmermann foi construída em cima de um cemitério indígena. Essa história gerou bastante discussão interna após a realização das atividades. Sobre ela, não existem evidências concretas (arqueológicas) para afirmar a veracidade. De forma geral, com essa atividade percebi que muitos estudantes obtiveram conclusões opostas, talvez por que não tenha ficado claro o objetivo, ou porque as perguntas não foram bem elaboradas, ou fizeram com displicência. Enquanto uma dupla concluiu: “Vimos que nosso colégio tem fortes marcações sobre os povos e a cultura indígena.” (Jânio e João) outras estudantes declararam o contrário:

Pelo o que vimos, a escola possui pouquíssimas referências aos povos indígenas (Francisco e Violeta)

Nos locais explorados na escola, não havia muitas coisas sobre os povos indígenas, e por ser uma escola, deveria ter mais informações e, talvez, coisas. (Rosa)

Finalizo a análise do espaço escolar com a conclusão de um estudante que, de forma simples, resumiu a ausência da cultura indígena na escola: “Concluo que a nossa escola tem poucos recursos indígenas, ou seja, não valorizamos a sua cultura” (Leonel).

Figura 3: Espaço com algumas espécies de Mata Atlântica da escola E.E.B. Paulo Zimmermann. Ao fundo uma árvore de Pau-brasil.



Fonte: Acervo da autora, 2019

Após a leitura dos relatórios, conversei com as turmas para fazer alguns ajustes e explicar de forma mais direta o objetivo principal da atividade, no caso, encontrar referências que confirmassem a presença ou a ausência da cultura indígena na escola. Afirmei também que não haveria nenhum problema caso eles não tivessem encontrando-

as, por que algumas respostas me pareceram forçadas, isto é, eles queriam encontrar a presença para poder colocar no relatório.

Para a próxima saída de campo, no museu municipal, elaborei um relatório mais simples para ser preenchido. Fiz isso porque não queria que eles ficassem engessados com as perguntas. Coloquei na folha do relatório o objetivo da visita que era explorar os espaços da cidade procurando identificar referências sobre os povos indígenas brasileiros, identifiquei o local, no caso o museu, e finalizei com três perguntas:

- 1) O que foi encontrado ou explicado sobre os povos indígenas?*
- 2) O que aprendeste de novo?*
- 3) Visitar o museu contribuiu para aprenderes mais sobre os Laklãnõ-Xokleng? Justifique.*

Não sei se foi o relatório ou se os estudantes já estavam mais próximos do tema e da própria pesquisa em si, ou, o mais provável, a forma que foi conduzida a conversa pelo historiador do museu (que embasou sua fala nos Laklãnõ-Xokleng, na formação da cidade de Rio do Sul e da Região, mostrando objetos relacionados ao tema quando possível), mas a visita ao museu ocorreu de forma coerente com o que eu esperava e os relatórios evidenciaram isso.

Talvez fosse por estarem fora da escola e, sendo assim, só foi quem realmente queria, pois poderiam ter ficado na sala com os outros que desejaram não participar. Enfim, minha percepção foi de que a visita foi muito boa e produtiva e, para explicitar isso, vou destacar alguns termos mencionados na pergunta um: pontas de flechas, arco e flecha de madeira, fotografias de indígenas aprisionados, troca da ponta de flechas da pedra para o metal, a relação com os imigrantes, invasão de territórios, construção da barragem. Selecionei duas respostas que chamaram minha atenção:

Sobre o modo de vida deles, como eles se portarão, o jeito deles viver, como os brancos destruíram suas aldeias restando apenas mulheres e crianças, e como o governo não se importa com eles, foi encontrado flexas, pedras e vários outros artefatos indígenas. (Elzira)

Encontramos, no museu, lanças confeccionadas por povos indígenas, além de também pontas de flechas, zarabatanas e outros tipos de ferramentas. As fotos apresentadas junto da história sobre os povos que viviam em nossas terras antes da chegada dos colonizadores nos contou muito. Houveram matanças pois os indígenas protegiam suas terras e, depois da derrota, apropriação cultural dos indígenas sobreviventes e dos colonizadores (Inácio)

Já na questão dois, que tratava sobre o que aprenderam de novo, destaco os seguintes termos: “tudo”, “suas culturas”, “pontas de flechas”, “troca étnica”, “massacre dos guerreiros indígenas”, “índio vestido com roupa não deixa de ser índio”, “costumes herdados deles”, “troca pelo metal”, “que ainda falta conhecimento”. Coloco como destaque a seguinte resposta:

A gente acaba tendo uma reflexão sobre as transformações culturais dos indígenas desde a chegada dos povos portugueses, se a gente ver a forma como eles tentam manter a cultura depois de tanto tempo. Assim percebemos também que falta muito pras pessoas terem total conhecimento dos índios. (Lorena)

Com relação à pergunta número três sobre se visitar o museu contribui para a aprendizagem, quatorze respostas foram sim, uma ficou em branco e duas escreveram sobre os Xokleng, não respondendo diretamente a pergunta.

Figura 4: Visita ao Museu Histórico Cultural de Rio do Sul Victor Lucas



Fonte: Acervo da autora, 2019

Por fim, a visita à aldeia Bugio, localizada na Terra Indígena Laklãnõ Xokleng, pertencente ao município de Dr. Pedrinho-SC, ocorreu em 27 de setembro de 2019. Para essa visita, aproveitamos a mostra cultural realizada pela escola Vanhecú Patté, feita para celebrar ou memorar o dia conhecido como início da “pacificação” dos Laklãnõ-Xokleng. Nesse dia, somente quatorze estudantes puderam ou quiseram participar, muitos me informaram que trabalhavam à tarde e, como a visita duraria o dia inteiro, não foram.

Saímos da frente da escola após as 10 horas logo depois do lanche do intervalo. Os alunos levaram sua comida e bebida como eu já havia recomendado pelo grupo de WhatsApp e estavam todos animados. Três estudantes mais uma professora (que acompanharia uma aluna com laudo) desistiram por motivos diversos e pessoais. Dentre os estudantes que estavam presentes grande parte havia demonstrado, no decorrer do ano, interesse em conhecer a terra indígena, sendo que em várias ocasiões me questionavam sobre a visita. Quando vamos lá? Por que não vamos lá?

Desde o início do ano estava aguardando a divulgação da mostra cultural da aldeia Bugio, pois já havia estado lá com minha família em 2018. Nessa visita, mantive contato com um professor da escola Vanhecú Patté, que me informava sobre as datas e a forma de organização da mostra. Todas as aldeias realizaram atividades nesse período na Terra Indígena. Houve até um acampamento em outra aldeia que acompanhei pelas redes sociais. Abaixo, o convite para a 6ª mostra cultural da aldeia Bugio:

Figura 5: Convite para a 6ª mostra cultural da escola Vanhecú Patté (Aldeia Bugio)

CONVITE
6º MOSTRA CULTURAL

O cacique, a E.I.E.B. Vanhecú Patté e a comunidade da Aldeia Bugio, Tem o prazer em convidar vossa senhoria, para o evento "Mostra Cultural Laklânô/Xokleng" no local haverá várias atrações para os convidados e visitantes.

Apresentações de peças teatrais, música e dança tradicional, visita a Trilha da Sapopema, Amostra dos Trajes Típicos (ágglan); trajes tradicionais (masculino e feminino), bebida e culinária indígena, exposição de artesanato e outras atrações que valorizam a cultura Laklânô/Xokleng.

Dia 27/09 (sexta feira)

- Cerimônia de Abertura
- Visitação a Exposição de Trabalho Intercultural
- Visita a trilha Sapopema
- Amostra de jogos tradicionais
- Ágglan (Desfile de Trajes Típicos)
- Feira de atividades culturais - (Música e dança tradicional)

Dia 28/09 (sábado):

Início às 9:00hs – abertura

- Feira de trabalhos culturais - (Música e dança tradicional)
- Apresentação Teatral
- Almoço típico e tradicional Laklânô/Xokleng
- Visita a trilha Sapopema
- Amostra de jogos tradicionais





No local haverá venda de artesanatos, tickets para alimentação e bebida tradicional

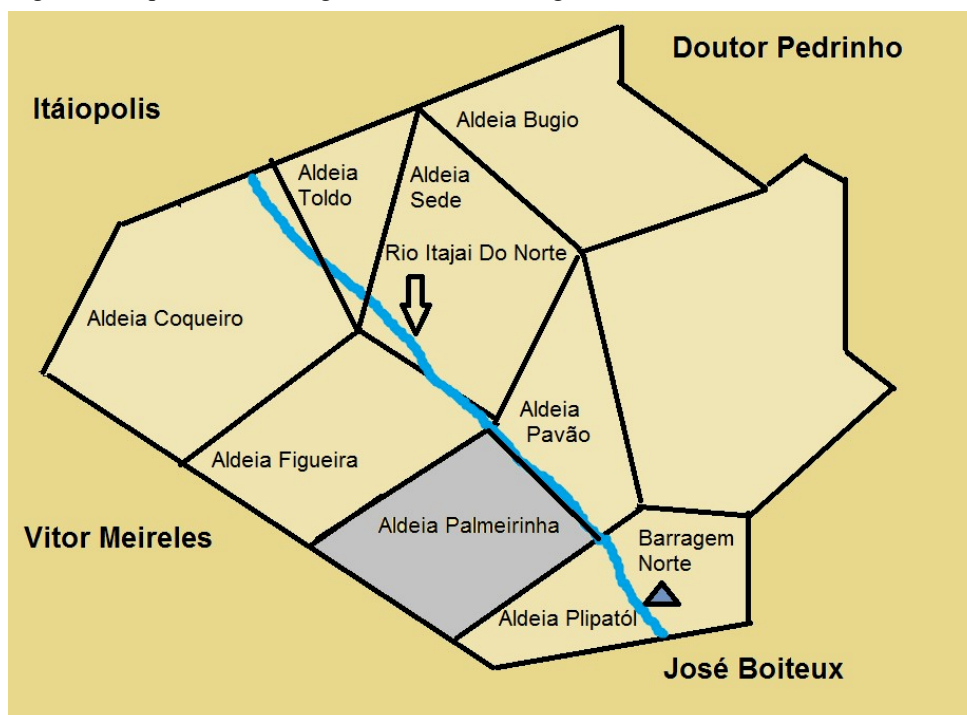
Observação:
Para entrada na trilha da Sapopema deve ser agendado com antecedência pois será cobrado uma taxa
CONTATO: 47-996484008 / 48-36644584

Fonte: E.I.E.B. Vanhecú Patté, 2019

Após a saída de Rio do Sul, avançamos pela BR 470, até a cidade de Ibirama, quando trocamos de rodovia e seguimos por dentro de algumas cidades foi quando chamei a atenção dos alunos para os nomes e sobrenomes existentes no comércio, nas ruas e nas placas. Predominantemente, os nomes caracterizavam a presença dos imigrantes,

ressaltando a invisibilidade dos povos indígenas. Não paramos para almoçar, conforme estava combinado previamente, pois a mostra cultural iniciaria às 13 horas com a abertura oficial e o hino nacional cantado no idioma Laklãnõ. Queria chegar antes para pegar a abertura e depois fazer a trilha da Sapopema, porém, o motorista do micro-ônibus se perdeu no caminho e estava nos levando a outra aldeia, praticamente atravessando a Terra Indígena de uma ponta a outra. Isso atrasou em quase uma hora a chegada e nos deixou ansiosos e cansados. Além disso, foi preciso parar para dois estudantes descerem por que estavam enjoados. O lado positivo foi que passamos por cima da Barragem Norte. Foi neste instante que percebi que estávamos no caminho errado, pois sabia que a barragem ficava longe da aldeia Bugio. Mesmo assim, todos ficaram muito empolgados em conhecer a barragem. Abaixo um mapa para se localizar:

Figura 6: Mapa da Terra Indígena Laklãnõ-Xokleng



Fonte: Ícaro Patté - Obra do próprio, CC BY-SA 4.0, 2019

Figura 7: Barragem Norte



Fonte: Portal de Turismo de José Boiteux, 2019

Após a chegada à aldeia fomos recebidos por dois jovens que anotaram o nome da escola e da cidade e já avisaram que logo sairia mais uma trilha, pois uma já tinha sido realizada com estudantes de uma escola de Blumenau, crianças entre 10 e 12 anos, pelo que observei. Ficamos no saguão de entrada da escola indígena onde estavam sendo organizadas as mesas para venda de artesanato, lanches e bebidas.

As salas de aula estavam fechadas, pois somente após a abertura oficial seriam abertas para visualizar os trabalhos desenvolvidos. Os estudantes estavam em dúvida sobre a trilha, pois alguns tinham pouco dinheiro, outros só iriam se o amigo acompanhasse, outros estavam se decidindo, enquanto isso, o guia da trilha estava com pressa para começar, pois logo aconteceria a abertura oficial. Assim, apressei os alunos, juntei dinheiro de quem iria, no caso R\$ 20,00, e nos encaminhamos para a trilha, eu e mais quatro estudantes. Fiquei um pouco hesitante em deixar a maior parte do grupo para trás, contudo o fiz.

A trilha foi muito instrutiva e organizada, nos dirigimos para a sede do grupo “Trilha da Sapopema” que foi apresentada junto ao objetivo principal, que é envolver os jovens indígenas nos conhecimentos sobre a mata, rios e animais, sendo a taxa cobrada direcionada para esse grupo. Também foi explicado que os guias da trilha receberam as qualificações necessárias e possuíam a autorização para realização da mesma. Também informaram sobre as melhorias que desejavam fazer para o futuro como, por exemplo, um acampamento e rapel em uma das cascatas.

Iniciamos a trilha, que, bem no início tinha um mirante, a partir do qual foram apresentadas algumas árvores com o nome em português e em Laklãñõ. Vimos a nascente de um rio que, segundo relato do guia, é bem protegida. Foi apresentada a árvore a qual era a base para uma bebida típica utilizada em alguns cerimoniais, bem como outras que as mulheres usavam as folhas para deixar o cabelo mais bonito. Uma estudante perguntou sobre algo relacionado à conquista da pessoa amada (essa aluna questionou bastante sobre religião, bebida e sexualidade) e o guia contou que existia um antigo ritual de subir em uma árvore muito alta e retirar uma flor para dar à escolhida e assim ele teria o direito de namorar ela.

A caminhada finalizou em uma pequena cascata bem no meio da mata onde mostraram como fazer um copo com uma folha de palmeira e, após, ofereceu para bebermos. Na volta entramos em uma cabana de palha e sentamos em volta de uma fogueira onde comemos uma carne de porco temperada somente com ervas, sem sal, e assada em fogo de chão. Experimentamos a bebida típica que é fermentada durante vários dias e era bem adocicada, pois continha mel na receita, segundo foi informado.

Figura 8: Cabana com fogueira no centro



Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 9: Alunas no final da trilha esperando para tomar água na folha.



Fonte: Acervo da autora, 2019

Quando voltamos para a escola indígena, já havia ocorrido a abertura oficial e as salas de aulas já estavam abertas para ver as exposições dos trabalhos. O grupo de estudantes da escola E.E.B. Paulo Zimmermann estava disperso, alguns já tinham olhado a exposição e já queriam ir embora, outros estavam comendo e alguns foram para o ônibus. Reuni a maioria, para tirar uma foto no mural ao fundo da entrada da escola que estava sendo organizado para o desfile de trajes típicos. Na sequência, visitamos a feira de artesanato e as salas com os trabalhos expostos.

Figura 10: Trabalhos expostos na mostra cultural da Aldeia Bugio.



Fonte: Acervo da autora, 2019

No desfile ficamos sentados, após certo tempo, foi iniciado com os meninos e na sequência as meninas e, por fim, os jurados foram para uma sala para escolher os vencedores. Pelo que percebi a ideia era valorizar os trajes típicos bem como eleger um representante para outra etapa que ocorreria entre as outras aldeias.

Figura 11: Plateia aguardando o desfile de trajes típicos.



Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 12: Desfile de trajes típicos.



Fonte: Acervo da autora, 2019

De acordo com os alunos que participaram da visita, muitos estereótipos foram e já vinham sendo quebrados. Isso ficou nítido nos seguintes depoimentos retirados do último

formulário que responderam em setembro de 2019, após a visita e depois do término dos jogos pedagógicos:

Bom a gente indo até lá e conhecendo um pouco das histórias deles mudou muito o meu pensamento sobre eles e que não devemos julgar sem conhecer. (...) Com certeza após conhecer eles a gente quebrou aquele preconceito e aquela visão de que índio anda pelado caçando com uma flexa etc... (Antenor)

Posso dizer que muitas coisas mudaram, principalmente conceitos sobre o estilo de vida dos indígenas e sua cultura (...) Conheci novos estilos de vida, novas culturas e um pouco mais do que eu achava que sabia sobre eles. (Betina)

Outro destaque deste último relatório é que alguns estudantes afirmaram não ter preconceitos, isto é, afirmaram ter um estereótipo, mas não consideraram isso um preconceito. Essa contradição está presente nas respostas do aluno Quintino, pois, na pergunta sobre o que mudou em sua visão sobre os indígenas ele respondeu que “Não sabia que usavam roupas mas eles usam.”. Quando perguntei sobre os novos conhecimentos adquiridos após a participação na pesquisa-ação, Quintino afirmou: “Não sei se obtive novos, pois já tinha uma noção de como eram e como viviam.”. Portanto, Quintino achava que eles não usavam roupa, mas aprendeu que eles usam e depois afirmou que não obteve novos conhecimentos.

Com relação à trilha da Sapopema, as quatro estudantes que participaram informaram ter gostado muito, contudo como a maioria não participou, alguns comentários de pesar com relação à cobrança apareceram. Abaixo o que foi mencionado:

Acho que a trilha poderia ter sido de graça porque a gente não tem condições de pagar e também é um lugar muito longe então eu acho que eles não deveriam cobrar. (Tarsila)

Acho que poderiam ter trilhas e ida em rios e cachoeiras e acho também que eu gostaria de participar de algum ritual ou apenas olha-los, acho que seria interessante. As trilhas não serem cobradas, pois tem gente que gostaria de fazer porém não tem condições. (Pilar)

Saliento que a cobrança é necessária para que o grupo responsável pela trilha da Sapopema possa ter pessoas treinadas além da manutenção da mesma sendo isso explicado para os estudantes desde que começamos a organizar a visita¹¹.

Refletindo sobre as etapas da pesquisa-ação apresentadas no decorrer desse capítulo penso que obtiveram o resultado alcançado, sendo percebido especialmente nos relatos registrados. Com isso, os estudantes puderam confirmar a presença e/ou a ausência da

¹¹ Quando organizei a visita informei aos estudantes que não teriam gastos com o transporte, para facilitar o acesso a todos e todas. A saída após as 10 horas também foi planejada para minimizar os gastos com comida, no caso, puderam comer o lanche fornecido pela escola, além de ter incentivado que levassem comida de casa.

cultura indígena, na escola ou fora dela, e, além disso, realizaram e registraram suas análises que contribuíram para a transformação da aula de História e para a quebra de seus estereótipos acerca dos Laklãnõ-Xokleng. Essa mudança foi concretizada pelos estudantes na produção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng e será apresentada no próximo capítulo. Será nesse momento final que discorrerei sobre a elaboração dos jogos em sala de aula trazendo uma análise sobre três jogos selecionados por mim.

4. CAPÍTULO 4 QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS LAKLÃNÕ-XOKLENG

4.1. Conceituando os jogos didáticos

Utilizar jogos em sala de aula não é uma escolha fácil, pois se não for bem contextualizado, os estudantes entendem, de forma geral, ser um momento de “matar” a aula, por isso, um bom planejamento deve ser feito e apresentado à turma em questão como um material pedagógico, mas sem perder o prazer de brincar.

Existe uma dificuldade em compreender que um jogo tanto possa ser didático-educativo, como também, uma atividade para “passar o tempo” ou para se divertir. Segundo Tizuko Morchida Kishimoto¹², a definição do termo é necessária e devemos perguntar: pra que serve um jogo? Para fins didático-pedagógicos ou para divertimento? Ou para ambos? Kishimoto explica ao dar o exemplo do arco e flecha da criança indígena, que parece brincar, mas está, também, construindo signos e gestos de acordo com sua cultura. Com isso, é preciso diferenciar o jogar e o brincar, e, principalmente, ao trabalhar com elaboração de jogos, pensar no contexto e faixa etária dos estudantes.

Segundo Kishimoto, o termo jogo diferencia-se em três aspectos principais, que são: o contexto linguístico e cultural, os tipos de regras e, por fim, o objeto em si, o material concreto que compõe o jogo. Em contrapartida, o brinquedo tem o indefinido como regra, deixando um grande espaço de criatividade para a criança que tem, no caso da ausência de regras, inúmeras possibilidades de ação. Talvez seja isso que diferencie o brinquedo do jogo, porém, é o imaginário que relaciona o brinquedo com a infância e define o que é brincar e ser criança.

Além de diferenciar jogo de brinquedo é importante ainda definir o que é jogo, pois suas características são múltiplas e diversas, dificultando uma definição exata e única. No entanto, é possível afirmar que são uma família ou grupo com características gerais em comum. Alguns autores dedicam-se à discussão dessa temática, como Johan Huizinga que

¹² KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 43 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%20e%20brinquedo%20e%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p.105-128, 1994. Bimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ressalta o elemento cultural do jogo o que acarreta, portanto, características como: prazer, o não-sério, a liberdade, as regras, entre outros. São características amplas e voltadas para a ação humana e, apesar da existência de regras e da limitação no tempo e espaço, o prazer e o não-sério remetem ao resultado de uma brincadeira. No decorrer dos anos a humanidade vem refletindo e conceituando o que é jogar e, em determinado momento esse debate alcançou o ensino e está relacionado ao não-sério, ao lúdico e às atividades pedagógicas (HUIZINGA, 2007).

Também contribui com uma definição geral que contempla a ideia de atividade regrada e com uma finalidade estabelecida e aceita além de proporcionar tensão e alegria fora da rotina diária (HUIZINGA, 2007). O jogo também está relacionado ao conhecimento e ao nascimento da filosofia grega através dos jogos de enigmas arcaicos que estimulavam a competição. Sendo, portanto, a vida um complexo jogo que foi modificando-se no decorrer do tempo histórico.

Para Huizinga, o termo correto seria *homo ludens*, ao invés de *homo sapiens*, ou seja, o homem que “joga” e não o que “sabe”. Essa afirmação encontra base na convicção do autor de que o jogo precede a cultura e, conseqüentemente, não é privilégio do ser humano. Para compreender a ação de jogar, inúmeras teorias biológicas e psicológicas buscam explicá-la e, segundo Huizinga, algumas se aproximam enquanto outras divergem.

Umas definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. (HUIZINGA, 2007, p. 4)

O autor destaca o ato de jogar como algo imaterial e irracional e afirma ser o divertimento o elemento essencial, dentre outros, como a preparação para vida ou exercício de autocontrole. Com isso, Huizinga procura identificar a função social e significativa do jogo como o fazem os próprios jogadores colocando-o como base fundante das sociedades, antes mesmo do direito, da arte e da ciência.

No início da sua análise, o autor reflete sobre a oposição entre jogo e seriedade, ou seja, o jogo como contraponto a não-seriedade, o que é descartado em uma análise mais profunda como no caso do xadrez. Dentre essas características, a primeira apontada é a liberdade do jogador de participar ou não do jogo, sendo a segunda, o fato da oposição à realidade, isto é, o jogo não pertence à realidade tornando-se “desinteressado” ou fora do comum. Assim sendo, o jogo possui limites de tempo e espaço bem estabelecidos e

acontece em um lugar maior ou menor, possui início e término e, por fim, vem a ordem, ou seja, do conjunto de regras que rege e dá significado ao jogo.

4.2. Confeccões e análise dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng

A confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foi pensada como uma forma de encerrar e concretizar a pesquisa-ação desenvolvida desde fevereiro até outubro de 2019, quando os jogos foram finalizados e expostos na mostra cultural da escola E.E.B. Paulo Zimmermann. A exposição na mostra foi conjunta com o projeto denominado Educação Antirracista da área de Ciência Humanas¹³.

Ao apresentar a proposta para elaborar um jogo didático, passei uma breve apresentação em slides para as turmas de segundo ano com informações sobre a Lei 11.645/2008 explicando, em primeiro lugar, que a pesquisa-ação estava fundamentalmente embasada na lei. Depois, explanei sobre os Laklãnõ-Xokleng e por fim, apresentei alguns sites como o da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o do ISA (Instituto Socioambiental) como sugestão para suas pesquisas teóricas que serão utilizadas para a confecção dos jogos. O tema principal pré-estabelecido foi os Laklãnõ-Xokleng, podendo ser dividido em subtemas para cada grupo escolher, pesquisar e desenvolver o próprio jogo, relacionando com o que foi pesquisado.

Os subtemas estabelecidos foram a religião, a alimentação, a música, como vivem atualmente, a pacificação, a barragem, os dados demográficos e, caso quisessem, outro subtema sugerido pelo grupo, havendo liberdade para escolha. Contudo, na prática, os jogos foram elaborados baseados no tema central, embora eu tenha distribuído alguns livros que eu possuía para a pesquisa em sala, além de indicar no quadro os sites da FUNAI e do ISA e alguns links de vídeos sobre os Laklãnõ-Xokleng para realizarem as pesquisas.

Num dos momentos, como forma de exemplificação da proposta, apresentei para os estudantes o jogo “Caminhando com os Kaingáng”, elaborado pela equipe do LABHIN/UFSC, o qual serviu de inspiração para elaborar materiais lúdico-pedagógicos para o ensino de história, ainda que com uma proposta um pouco distinta. Foram utilizadas duas aulas para organizarem os grupos, escolher o tema e pensar no tipo de jogo didático.

¹³ Esse projeto foi explicado de forma breve no capítulo anterior. Após uma reunião no meio do ano com alguns professores e com a ATP, o projeto foi revisado e estendi-o para dois nonos e um primeiro ano que lecionei em 2019. As atividades trabalhadas com essas turmas foram os debates sobre os vídeos e a elaboração, pelos alunos, de “lapbook” biográfico sobre indígenas e negros conhecidos ou não.

Após, foram mais quatro aulas para realização da pesquisa e dos jogos em sala e, por fim, uma rodada de jogos para compartilhar com a turma o jogo desenvolvido.

Na primeira aula de organização dos grupos os estudantes se reuniram, organizaram as mesas, enquanto isso foi passada uma folha de caderno para que eles colocassem os nomes dos participantes do grupo, qual tipo de jogo seria realizado, e qual seria o subtema. No decorrer das aulas fui acompanhando e dando sugestões, quando solicitadas, quanto à pesquisa e elaboração do jogo. Assim, no final das seis aulas planejadas, somente três grupos de uma turma e dois da outra conseguiram finalizar na data marcada. Desse modo, mais uma semana foi acrescentada para finalizarem em casa e entregarem na aula seguinte, quando então ocorreria a rodada de jogos. Na sequência, imagens sobre a elaboração dos jogos em sala de aula:

Figura 13: Elaboração dos jogos em sala de aula



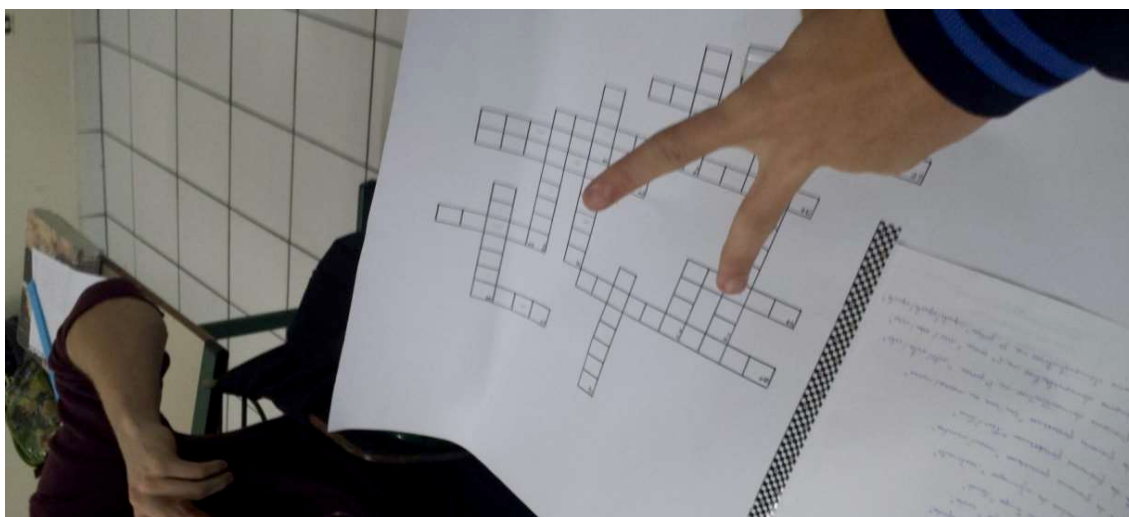
Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 14: Elaboração dos jogos em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 15: Elaboração dos jogos em sala de aula

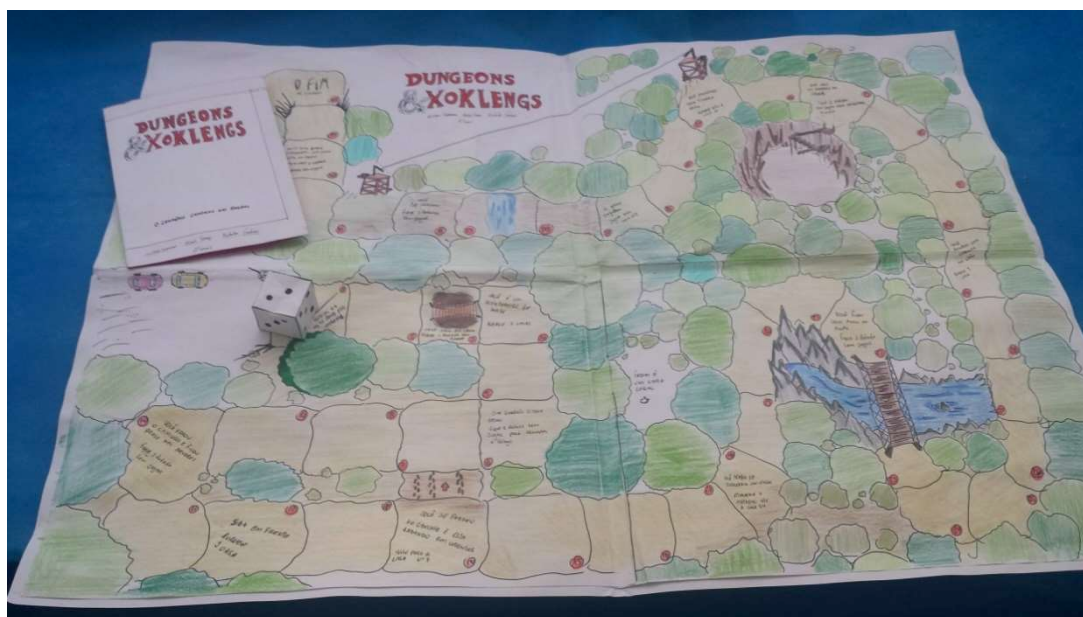


Fonte: Acervo da autora, 2019

Os jogos elaborados foram os seguintes: Trilha Xokleng, Dungeons&Xoklengs, Ludo Indígena (Poemas Xokleng), Xadrez dos Xokleng, Jogo de memória dos Laklãnõ-Xokleng, Laklanozadinha, No rastro dos Xokleng, Damas perguntando e Caça-palavras.

Na sequência, fotografia com os jogos confeccionados pelos estudantes:

Figura 16: Jogo Dungeons&Xoklengs



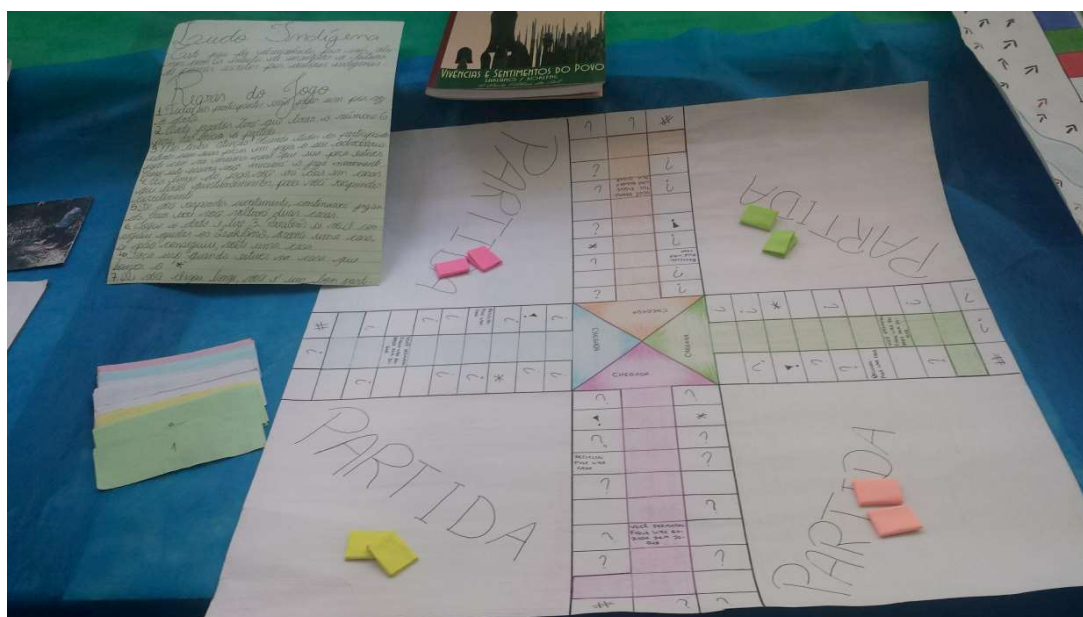
Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 17: Jogo Trilha Xokleng



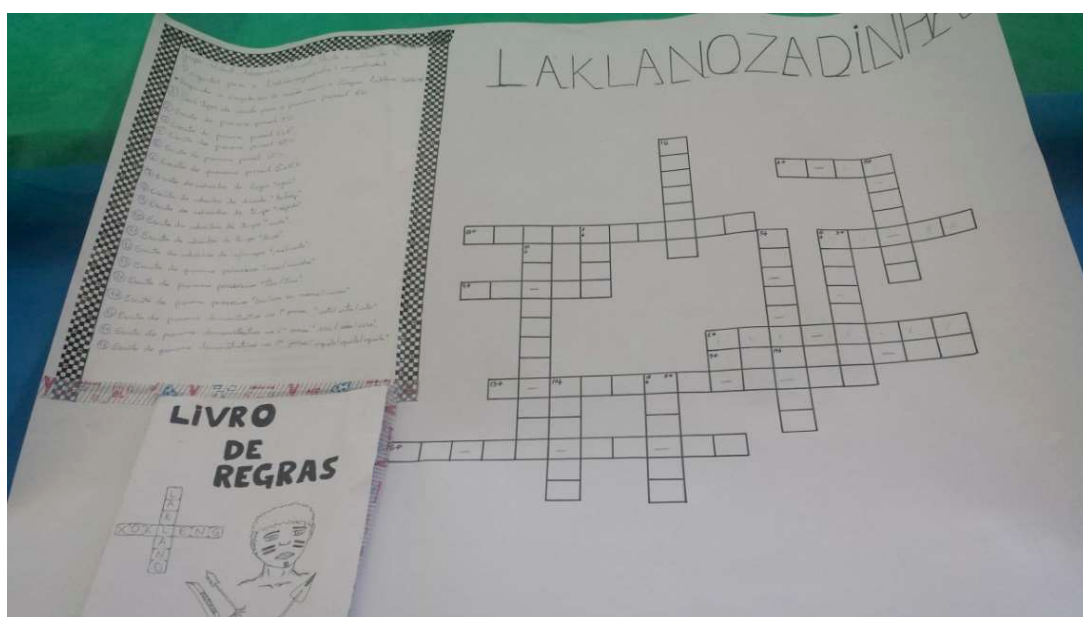
Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 18: Jogo Ludo Indígena – Poemas Xokleng



Fonte: Acervo da autora, 2019

Figura 19: Jogo Laklanozadinha



Fonte: Acervo da autora, 2019

4.2.1. Análise dos jogos didáticos

Dentre os jogos elaborados e apresentados através das imagens acima, selecionei três jogos com base nas seguintes características: informações acerca do Laklãnõ-Xokleng

que atendam as diretrizes nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, a jogabilidade e a qualidade na finalização do jogo. Com isso, o primeiro jogo a destacar é o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) por que escolheram trabalhar com os poemas do livro escrito pelo ancião indígena João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida, que vive na aldeia Bugio. Os poemas de Nunc-Nfoônro dissertam sobre diversos temas como a pacificação, os anciãos, fim das florestas, remédios naturais e os estudantes indígenas.

Assim, esse grupo conseguiu trazer em seu jogo muitas reflexões sobre os Laklãnõ-Xokleng, que contribuem para o conhecimento mais detalhado de aspectos até então desconhecidos pelos estudantes e da maior parte da sociedade sobre esse povo. O fato de a fonte de pesquisa ser produzida por um indígena da etnia pesquisada, remete à perspectiva do protagonismo indígena, que para além das exigências acadêmicas da Nova História Indígena, é muito presente na fala dos líderes indígenas atuais. Do mesmo modo, o jogo dialoga diretamente com o objetivo número 4 das diretrizes operacionais de 2016, ao ressaltar a contribuição dos conhecimentos indígenas para a literatura e arte brasileira.

No jogo Ludo Indígena (Poemas Xokleng), os estudantes apresentaram de forma clara o objetivo e regra do jogo, bem como, o grupo teve o cuidado de criar duas folhas separadas, uma que apresentava as regras e em outra folha as respostas. Compõe o jogo as folhas mencionadas, o tabuleiro, o dado, os “bonecos” que representam os jogadores no tabuleiro e quarenta e quatro cartas de perguntas separadas de acordo com as cores de cada “boneco”. Chamo a atenção para uma frase, na folha de regras, explicando o objetivo do jogo: “Este jogo foi desenvolvido por nós, alunos, com o intuito de incentivar a leitura de poemas escritos por autores indígenas”. De acordo com as regras, são quatro jogadores que devem escolher uma cor e percorrer o caminho desde a partida até a chegada passando por casas que possuem quatro possibilidades conforme quadro abaixo:

? – São questionamentos sobre os poemas, se responder corretamente continuará jogando, caso erre, voltará duas casas.

** - Jogue o dado e, se tirar o número 3, parabéns vocês conseguiu ajudar os Laklãnõ, avance uma casa, se não volte uma casa.*

- Jogue o dado e tire 3 para retirar o adversário de duas rodadas.

Você desmatou fique uma rodada sem jogar.

Reciclou. Pule uma casa.

Passando ou não por todas essas casas, cada jogador deverá colocar seus dois “bonecos” na casa referente à cor escolhida no início do jogo, aquele que fizer isso primeiro é o vencedor. Em conversa com os alunos desse grupo, pensamos em melhoria para o jogo, como o fato das perguntas serem muito direcionadas aos poemas. Questionei se as pessoas leriam os poemas no momento das perguntas ou a leitura seria prévia? O grupo divergiu, mas concordaram que essa regra deveria estar mais clara. No entanto, a elaboração do Ludo Indígena exigiu leitura e organização por parte dos estudantes e estimulou os colegas que jogaram a ler os poemas para responder as perguntas, o que enriqueceu muito o jogo, mas, sobretudo, contribuiu bastante para a ampliação sobre o conhecimento acerca de uma parte da história do povo Laklãnõ-Xokleng bastante traumática, mas, que ao mesmo tempo, remete ao despertar para uma série de ações de reparação.

Apresento abaixo algumas perguntas interessantes para refletir e conhecer como pensam, ou como o poeta Laklãnõ-Xokleng pensa, determinadas situações, no caso a questão da construção da barragem e da preservação do meio-ambiente.

- Carta de número 16: Segundo o poema “Consequência da Barragem”, na antiguidade o que os índios utilizavam para pescar? Resposta: Mãos
- Carta de número 17: Segundo o poema “Consequência da Barragem”, a terra fértil ficou embaixo de quê? Resposta: Água
- Carta de número 24: Segundo o poema “O Ambientalista e o Índio”, o índio gosta de quê no ambientalista quando ele fala em preservar? Resposta: Filosofia
- Carta de número 29: Segundo o poema “Os dois lados da barragem”, os índios estão enjoados de ouvir o quê? Resposta: Mentiras

Estes, entre outros questionamentos, juntamente com todas as características já explicadas do jogo são os motivos pelos quais o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) foi selecionado para ser o primeiro a ser apresentado e também sugerido como forma de trabalhar a História Indígena, bem como a Lei 11.645/2008 e suas diretrizes.

O segundo jogo didático confeccionado pelos estudantes e selecionado para ser analisado foi o Trilha Xokleng, por sua qualidade e criatividade na elaboração do tabuleiro e componentes do jogo, decorado em 3D, ou seja, com elementos em relevo como árvores, ocas (embora esteja em forma de cone), troncos de árvores, além dos peões serem representações das estudantes que desenvolveram o jogo.

No tabuleiro foi feito mapa da região do Alto Vale do Itajaí (acompanhei uma das estudantes à biblioteca a procura de um livro com um mapa da região) com o rio passando pelo meio ganhando destaque em azul, enquanto a trilha a ser usada pelos jogadores está em branco e com os símbolos que também ganham destaque nas cartas de perguntas. Esses símbolos representam dois dos quatro grupos dos Laklãnõ-Xokleng marcas¹⁴ conhecidas na mostra cultural da escola Vanheçú Patté durante a visita à aldeia Bugio. Também foi perceptível a influência do jogo do LABHIN “Caminhando com os Kaingáng”¹⁵ tanto na forma de utilizar os símbolos espalhados pelo tabuleiro e no verso das cartas quanto na forma de jogar. Foi um grupo formado somente por meninas e, durante as aulas de elaboração, constatei a dedicação para fazer cada detalhe do jogo deixando um visual muito bonito.

Contudo, faltou maior aprofundamento nas informações sobre os Laklãnõ-Xokleng, existindo dezessete cartas e somente oito delas possuem perguntas relacionadas ao idioma, quantidade populacional, onde vivem, religião, devastação e relação com a natureza. A pergunta sobre os idiomas (ver abaixo) remete à diretriz número um que busca reconhecer que os povos indígenas brasileiros falam diversas línguas. No caso dos Laklãnõ-Xokleng existe um projeto que visa incentivar o estudo da língua originária, além do português conforme foi explicado no final da trilha da Sapopema. Abaixo algumas perguntas e ações descritas nas cartas:

- *População dos Laklãnõ-X. em n°?*

Xokleng vivem em quantos estados?

- *Quantas línguas os Xokleng falam?*

- *Cada ser da natureza possui um espírito. Isso torna os L.X. amigos ou inimigos da natureza?*

- *Você caiu no rio! Volte para o início.*

- *Você caiu na devastação! Volte duas casas.*

- *Visite a trilha dos Laklãnõ por uma rodada do jogo!*

¹⁴ São quatro marcas diferentes: vānh mē kalem, vānh me vin, vānh me topam ke e vānh kunhkēn.

¹⁵ No dia que apresentei para a turma a proposta de elaboração do jogo didático já entreguei, para ir passando entre os grupos, o jogo “Caminhando com os Kaingáng” juntamente com livros para pesquisa conforme informei anteriormente. Incentivei os grupos a jogarem para aprender e se inspirar.

Tanto o jogo Trilha Xokleng II quanto o Dungeons&Xokleng destacaram-se, pelo tabuleiro bem elaborado e criativo, contudo o jogo Dungeons&Xokleng não trouxe informações sobre os Laklãnõ-Xokleng e o jogo Trilha II possuía o mesmo formato do Trilha I (embora tenham sido realizados em turmas diferentes) e para não ser repetitivo não será analisado. Contudo, destaco algumas perguntas do jogo Trilha II por estarem relacionadas aos estereótipos iniciais como, por exemplo: “Os Xokleng usam roupa como nós? Resposta: Sim. Onde vivem os Xokleng? Resposta: Alto Vale do Itajaí e no norte do Estado”. Assim, foi possível perceber a construção de novos conhecimentos e utilização dos mesmos através da elaboração dos jogos didáticos.

Por fim, analisarei o jogo denominado de Laklanozadinha que é uma cruzadinha baseada na linguagem dos Laklãnõ-Xokleng e, mesmo possuindo um visual simples, o jogo traz palavras do dia-a-dia dos Laklãnõ-Xokleng para dentro da sala de aula e, tanto durante a confecção e quanto depois na rodada de jogos, percebi os estudantes tentando pronunciar as palavras e ao participar do jogo, é possível, iniciar um reconhecimento da linguagem indígena mencionada nas diretrizes nacionais. As palavras utilizadas foram retiradas do livro *Ãg tõ Laklãnõ Xokleng – Consciência Laklãnõ Xokleng*¹⁶ que emprestei ao grupo para a pesquisa, sendo elas pronomes pessoais, advérbio de lugar, pronome possessivo e demonstrativo. Algumas estão listadas no quadro em destaque:

Palavras na língua Laklãnõ-Xokleng – alguns exemplos

Tu: a-há **Ele:** ti-há **Nós:** ãg-há **Seu/sua:** a-tũ-vã **Meu/minha:** ě-txũ
Talvez: dé-ũ-kũ **Rápido:** blanh-ke **Tarde:** Zãndjag

Embora a ideia de um jogo sobre a língua Laklãnõ-Xokleng seja muito interessante, encontramos uma dificuldade na forma que a Laklanozadinha foi elaborada porque seria necessária sua reprodução para que os outros estudantes pudessem, de fato, participar do jogo, ou no caso, escrever, mas por ser em cartolina não foi possível. Para melhorar a proposta dos estudantes a cruzadinha poderia ser elaborada em um material metálico e as letras serem fixadas com imã, assim não precisaria escrever nem tirar fotocópia.

Por fim, a confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng realizada pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio concluiu a pesquisa-ação de forma divertida e com uma aprendizagem construída com e por eles. Foram os estudantes os sujeitos ativos

¹⁶ É um livro que resume a trajetória de três encontros promovidos pela ASIE (Ação Saberes Indígenas na Escola) com a participação dos professores da TI e da UFSC além de alunos, lideranças e anciões.

dessa pesquisa que atingiu seus objetivos de quebrar estereótipos e preconceitos, construir novos conhecimentos, implementar a Lei 11.645/2008 na escola E.E.B. Paulo Zimmermann contribuindo com o Ensino de História Indígena e trazendo possibilidades para os professores e professoras desenvolverem o tema em sala de aula.

4.3. Contribuição dos jogos didáticos no Ensino de História Indígena

Como se observou ao longo do capítulo, a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foi efetivada com a participação direta dos estudantes, que foram os responsáveis pela escolha do tema, organização do grupo e material, bem como da pesquisa e confecção dos jogos. Deixar a produção nas mãos dos alunos e alunas foi uma escolha embasada na ideia de uma aula construída por eles, transferindo-lhes o protagonismo no processo de ensino aprendizagem.

Isso não significa, porém, que a aula foi entregue à sua responsabilidade, pois o fato de serem os protagonistas, não significa que não necessitem de supervisão, mediação, diálogo e avaliação. O planejamento dessas aulas foi realizado por mim, sendo a concretização em sala de responsabilidade dos estudantes, o que torna a conclusão da pesquisa-ação muito interessante e dinâmica. A ação ganhou sentido e ficou melhor evidenciada na fase final com a confecção dos jogos e a avaliação sobre o alcance do objetivo de todo o processo.

A ruptura de estereótipos e o fortalecimento do ensino da história indígena aconteceram através da realização dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng? Como podemos verificar o alcance disso? Não é possível construir uma tabela ou gráfico de dados que confirmem que a maioria dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio abandonou seus estereótipos, transformando suas formas de perceber os povos indígenas. E nem era o objetivo algo neste sentido. Todavia, em minha análise como professora e pesquisadora, posso observar que esse processo de mudança é contínuo. A construção desses jogos foi um dos passos caminhados para a busca de um objetivo enorme, que é modificar os preconceitos presentes desde a formação do Brasil enquanto nação ou mesmo de antes disso. Preconceito este que é estrutural, o qual, em se tratando do campo educacional, está presente em todos os ambientes educativos do nível básico ao superior.

Buscando as evidências nos jogos, ficou perceptível, por exemplo, a dedicação e aprofundamento de alguns grupos se comparados aos outros, o que torna complexa essa análise por um lado, mas que por outro permite apontar melhorias que podem ser

realizadas. Pensando, sobre os jogos destacados anteriormente, encontramos o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) que faz o jogador mergulhar nos poemas escritos por um Laklãnõ-Xokleng, trazendo reflexões diversas como sobre a barragem ou sobre qual a faculdade que uma estudante da aldeia está cursando. O que traz para o debate questões recentes, como o próprio drama indígena advindo com a construção da barragem, além de fornecer informações que contribuem para a quebra dos estereótipos, como o caso de descobrir que os indígenas também estudam, que frequentam escolas e inclusive universidades. Outro destaque importante fica para a Laklanozadinha, pois, com esse jogo existe o contato com a língua Laklãnõ-Xokleng, o que fez com que os educandos pesquisassem sobre a mesma para sua confecção.

A produção de jogos didáticos é uma atividade praticável em sala de aula, principalmente se realizada conjuntamente com os educandos. Contudo, algumas melhorias poderiam ser realizadas no processo de pesquisa-ação o que, na realidade, é uma característica desse método: realizar no último ciclo uma avaliação completa (sobre orientação, confecção, aplicação, aprendizado), que poderá originar um novo ciclo. Portanto, dentre as melhorias que poderiam ser realizadas está uma rodada de jogos com uma duração maior e uma análise pontual sobre o jogo elaborado tanto pela professora quanto pelos estudantes.

Cada grupo poderia realizar uma espécie de pré-apresentação para saber como está o andamento do processo de produção e uma apresentação final explicando como foi a pesquisa e a elaboração do jogo didático. Assim, poderiam ser realizados apontamentos e modificações, como no caso das casas em forma de cone representadas no Jogo Trilha Xokleng. Poderia ter sido questionado qual representação o grupo quis fazer com isso? Os Laklãnõ-Xokleng vivem atualmente dessa forma? Ou, talvez, foi uma referência a alguns exemplos de moradias de palhas encontradas no passeio de campo à aldeia Bugio que estava próxima da trilha.

Essas pré-apresentações juntamente com as avaliações poderiam ser realizadas para a professora com o intuito de ajustar a pesquisa à confecção do jogo. No jogo Dungeons&Xoklengs essas pré-apresentações também teriam contribuído para a melhora do jogo, pois a estética do tabuleiro ficou ótima, porém, a pesquisa não ficou evidenciada, faltando informações sobre os Laklãnõ-Xokleng. Neste sentido, como já foi mencionado anteriormente, a reprodução do jogo Laklanozadinha seria questionada e, provavelmente, repensada.

Conquanto, considero que a confecção de jogos sobre os povos indígenas é uma opção didática para contribuir com a implementação da Lei 11.645/2008 além de ser uma forma interativa de unificar a teoria e a prática, além de trabalhar a temática indígena de forma lúdica, mas ao mesmo tempo efetiva e dinâmica. Utilizar essa experiência em sala de aula é viável, gratificante e proporciona uma contribuição ao protagonismo dos alunos na construção dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que o principal objetivo da pesquisa-ação foi alcançado, pois minhas aulas de história do segundo do Ensino Médio foram transformadas com a inclusão da História Indígena e de todas as reflexões e atividades relacionadas à mesma. Posso afirmar também que as mudanças ocorreram de forma diferenciada em cada aluna e aluno que aceitou o desafio de participar do início ao fim dessa proposta pedagógica. Tivemos percalços? Sim, vários. Não foi fácil planejar, organizar o material, as saídas de campo, incentivar os estudantes a participarem ou pedir para não desistirem.

Contudo, com a análise dos formulários escritos por eles, com as conversas informais nos corredores e em sala, e, fundamentalmente, com a produção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng, posso afirmar que alguma mudança ocorreu. É difícil mensurar o tamanho da mudança que esse processo proporcionou em mim como professora e nos estudantes, no entanto ela aconteceu e, provavelmente, encontrarei esses estudantes fora da escola e falaremos sobre isso de forma positiva.

Planejo compartilhar com meus colegas de escola essa dissertação para incentivá-los de alguma forma, tanto na inclusão da história indígena quanto na produção de material didático. Na mostra cultural da E.E.B. Paulo Zimmermann, ocorrida em outubro de 2019, os jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foram compartilhados. Entretanto, todos os anos a escola recebe novos professores ACT (Admitido em Caráter Temporário) e pretendo solicitar à direção fazer, ainda em 2020, uma explanação enfatizando a questão da Lei 11.645/2008, suas diretrizes, os documentos catarinenses que amparam a temática indígena e a produção dos próprios jogos.

Desde o início do mestrado profissional minhas aulas na escola foram modificadas no decorrer do contato com as leituras e debates sobre o ensino de história através das seis disciplinas que cursei durante o primeiro ano de mestrado. Foi um ano de muita leitura e mudanças de perspectiva que foram fundamentais para a construção do projeto, da escrita dessa dissertação e, imprescindíveis, para o início de uma transformação como professora. Por isso, para além da mudança metodológica, que enriqueceu as aulas de História, o enfoque também foi sempre olhar para a prática pedagógica proposta e perceber sua relação com os documentos que regem o ensino de história, evidenciando a necessidade de algo que já deveria estar acontecendo em todas as disciplinas ou componentes curriculares: a inclusão da temática indígena.

Vale ressaltar que a mudança ocorreu quando a pesquisa fez-se e tornou-se ação, não apenas minha ação, mas de todos os sujeitos envolvidos nela, em especial os estudantes, pois foram os protagonistas desse processo. A produção de jogos pedagógicos sobre os Laklãnõ-Xokleng pelos estudantes foi determinante para o sucesso da pesquisa-ação que ocorreu através de um processo dividido em várias etapas. O processo de pesquisa-ação que iniciou com o diagnóstico inicial, pela análise do livro didático sendo aprofundado com as saídas de campo e, por fim, concretizado com a confecção do jogo didático. Com isso, a união entre o conhecimento produzido de diversas formas durante as aulas do mestrado, as leituras indicadas pelo orientador e pelos professores que contribuíram durante a qualificação do projeto, a possibilidade de realizar a pesquisa na escola, a legislação vigente e a participação efetiva dos estudantes tornaram essa dissertação possível.

Refletir sobre os povos indígenas brasileiros dentro de uma sala de aula com estudantes do segundo do Ensino Médio exige estudo e planejamento e uma postura crítica, nem sempre presente entre estudantes. O primeiro passo foi compreender que possuímos uma identidade e, com isso, estabelecemos o que é diferente de nós e, ao fazê-lo, definimos o outro. O segundo passo foi pensar quem é esse outro? Onde ele está? Como é sua cultura? Por fim, com autocrítica e conhecimento e com a capacidade de pensar acerca disso, debatendo, escrevendo, participando das saídas de campo e, por fim, pesquisando e produzindo um jogo didático. Baseado nisso, confirmo o que já está bem evidente nessa dissertação, que esse projeto só aconteceu por que várias pessoas contribuíram para isso, seja de forma direta ou indireta.

Além trabalhar em busca do conhecimento e rompimento dos estereótipos acerca dos Laklãnõ-Xokleng, também houve a oportunidade de uma aula mais interativa e significativa tanto para os estudantes quanto para mim através de todo o processo que culminou com a produção de jogos didáticos. Muitas vezes, no decorrer da minha carreira como professora, tive dúvidas e dificuldades, entre elas, a de como tornar a história mais interessante para esses alunos que estão cada vez mais tecnológicos e desinteressados das aulas. Diversas são as discussões e alternativas e, nesta dissertação, apresento uma das alternativas possíveis.

Porém, ainda é necessário ao professorado oportunidade de estudar para poder efetivar as devidas e necessárias mudanças. Não há como fazer diferente sem ter acesso aos novos saberes ou novos olhares a determinada teoria ou conceito. Para isso, nós professores, precisamos ter acesso a oportunidades de qualidade como a do Mestrado

Profissional gratuito. Torço que, a cada ano, mais professoras e professores tenham acesso a esses cursos e que, além de ofertados, existam possibilidades reais de fazê-lo. As esferas municipais e estaduais devem ter como prioridade educacional o aperfeiçoamento de seus profissionais, pois, somente assim, a qualidade da educação brasileira melhorará de fato. Neste caso, a possibilidade que obtive proporcionou uma renovação em minhas aulas de História e essa ação gerou uma reação nos estudantes e que siga essa ação e reação atingindo meus colegas e, quiçá, toda a comunidade escolar.

Deste modo, finalizo enfatizando a urgência de repensarmos o ensino de história indígena, principalmente, com vista à implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas catarinenses e brasileiras por via de uma virada decolonial, bem como, com uma profunda reflexão sobre os conceitos de identidade e diferença e da pesquisa-ação. Cabe às professoras e professores de História assumir esse papel de agentes intelectuais e transformadores da escola e da sociedade, contudo, fazer a lei se concretizar é responsabilidade de todas as esferas tanto federal como estadual e, também, municipal. Para realizar essa mudança, é necessária a renovação das metodologias das aulas de história, permitindo a participação dos estudantes e compreendendo a necessidade de estudar novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Adão Nunc-Nfoônro de. **Vivências e sentidos do povo Laklânõ/Xokleng**: o povo filhos do sol. Blumenau: 3 de Maio, 2017.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo, UNESP, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro, 2014. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BALESTRIN, Luciana. Para transcender a colonialidade. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas e Ricardo Machado. **IHU** (Instituto Humanitas Unisinos), São Leopoldo, 431, p. 40-41, novembro, 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BANIWA, Gersen. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista concedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.127-148, 2012. Semestral. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>>. Acesso em: 06 março de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.127-148, 2012. Semestral. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38/28>>. Acesso em: 05 março de 2020.

BRASIL, **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 de março 2020.

BOITEUX, Prefeitura. Turismo.pmjb.sc.gov.br. **Barragem Bouteux2**. Disponível em: <https://turismo.pmjb.sc.gov.br/equipamento/index/codEquipamento/7921>. Acesso em: 03 de março 2020.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **A BNCC como um território de disputas de poder**: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, Brasília, p.1-12. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterrioriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf>. Acesso em: 16 de outubro 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 09 jan. 2003. p. 1-1. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em: 16 de outubro 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 11 de outubro de 2015. Brasília, DF, 11 out. 2015. p. 1-11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2019. Brasília, DF, 11 nov. 2016. p. 1-11.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 11 de novembro de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 março de 2020.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016. Cap. 8. p. 231-254.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos Indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe et al (org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 10, p.151-169, 2010. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 31 maio 2019.

DARELLA, Maria Dorothea. **ÃG TÕ LAKLÃNÕ XOKLENG: ÃG JÁKLE VÃNHLÓ ZI KU: ÃG JÓBA ME ÓG JÁVÃN KU TÕ ÓG ZE JÓGPALAG JÃ** = Consciência Laklãnõ Xokleng em ação: Jeitos de ensinar a aprender na Terra Indígena Laklãnõ. Florianópolis. 2018.

DAGNONI, Cátia; WARTHA, Rodrigo. **Rio do Sul em Imagens: da colonização político-administrativa – 1892-1931**. Rio do Sul. News Print, 2011.

FUNAI (DF) (Org.). **Fundação Nacional do Índio: Índios do Brasil**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 31 maio 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista crítica de Ciências Sociais, 80. Março 2008, p. 115-147.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ISA (SP) (Org.). **Terras Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/brasil>. Acesso em: 31 maio 2019.

ISA| **#MenosPreconceitoMaisÍndio**. (1 min.), P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>. Acesso em: 24 fev. 2020.

ÍNDIO E INDÍGENA – **Mekukradjá (2018)**. Itaú Cultural.**Youtube**. 01out. 2018. 5min11s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s39FXY3JziE>. Acesso em 12 out. 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 693p. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/12959.pdf>>. Acesso em: 05 de março 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 43 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p.105-128, 1994. Bimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, Londrina, v. 2, p.153-167, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2470/3939>>. Acesso em: 12 out. 2018.

NINGUÉM nasce racista. [s.i], 2016. (3 min.), Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PATTÉ, Ana Roberta Uglô. **Barragem Norte na Terra Indígena Laklãnô**. 2015. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Cap. 1. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Ana-Roberta-Uglo-Patt%C3%A9.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2019.

PATTÉ, Ícaro. commons.wikimedia.org. **Mapa da Terra Indígena Laklãnô**, 2019. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=81477353>. Acesso em: mar. 2020.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne; BARTH, Fredrik. **Teorias da Etnicidade**: Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras. São Paulo: Unesp, 1998. 250 p.

POPÓ, Carli Caxias. **Cosmologia na visão Laklãnô/Xokleng**. 2015. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Cap. 1. Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/TCC_Carli_REVISADO.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **PPP da E.E.B. Paulo Zimmermann**. Rio do Sul, SC. 2016. p. 1-87.

POVOS Indígenas: **Conhecer para valorizar**. (24 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, SC. 2016. p. 1-192. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina>>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis, SC. Coan, 2018. p. 53.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, n. 8, p.45-61, 2002. Semestral. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228>>. Acesso em: 31 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWART, Kathryn. Identidade e Diferença. São Paulo: Vozes, 2014, p. 73-133.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 07 março de 2018.

VAINFAS, Ronaldo. **História**, 2º ano do Ensino Médio, São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WITTMANN, Luisa Tombini et al. **Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena**: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. Cadernos de Pesquisa do Cdhis, Uberlândia, v. 29, n. 1, p.1-24, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102>>. Acesso em: 18 out. 2018.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis. Letras Contemporâneas, 2007. 267p.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. **E-disciplinas.usp.br**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4568648/mod_resource/content/1/Texto%204.pdf. Acesso em: mar. 2020.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA

LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O TLCE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O lugar do outro: representações sobre os indígenas na comunidade escolar E.E.B. Paulo Zimmermann (Rio do Sul-SC).”**, que será realizada por mim, Adileide Maciel da Cruz, em nível de Mestrado, sob a orientação do Professor Doutor Sandor Fernando Bringmann, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino da História da Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo.

Nosso objetivo nessa pesquisa é discutir e problematizar a as representações e os estereótipos sobre os povos indígenas, mais especificamente os Laklãnõ-Xokleng com os estudantes do segundo ano do ensino médio. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários, participar de debates, participar de visitas fora da escola quando necessário e contribuir para a elaboração de material que contribuam para o fortalecimento da História Indígena dentro da escola. Os momentos serão registrados por vídeo, áudio ou fotografia para serem utilizados como documentos da própria pesquisa. A qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou interromper a participação e retirar seu consentimento, sem penalização alguma. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei.

Nesta pesquisa, você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Quando necessário, será garantido o ressarcimento total via depósito bancário das despesas de qualquer tipo (tais como transporte e alimentação) do participante da pesquisa e de seus acompanhantes, decorrentes no estudo.

O benefício relacionado à sua participação permitirá o desenvolvimento de metodologias de ensino no campo do ensino da história, no tocante da História Indígena. Em caso de eventuais danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da pesquisa será garantido seu direito de assistência integral gratuita pelo tempo que for necessário por indenização ou restituição via depósito bancário.

Os dados coletados serão utilizados nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa, a outra via ficará com os pesquisadores.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora da seguinte forma:

Adileide Maciel da Cruz pelo telefone (47) 991827699 (apenas whatsapp), pelo e-mail: adileide.maciell@gmail.com

A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, se compromete a cumprir todas as exigências contidas na Resolução CNS 466/12 e 510/2016, que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Prof^a. Adileide Maciel da Cruz

Pesquisadora Mestranda

Eu, _____ RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Rio do Sul, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Aluno: _____

Eu, _____ RG _____, Responsável por esse aluno, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade autorizar o referido aluno a participar da pesquisa.

Rio do Sul, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável: _____



Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

ANEXO 2 - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Rio do Sul, _____ de _____ de 2019

À E. E. B. Paulo Zimmermann

Ao gestor Jaison Benting,

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicito autorização para que eu, Adileide Maciel da Cruz, como mestranda, do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História (Nível Mestrado) da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professor Doutor Sandor Fernando Bringmann, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada **“O lugar do outro: representações sobre os indígenas na comunidade escolar E.E.B.**

Paulo Zimmermann (Rio do Sul-SC)." com os alunos desta Instituição Pública do Município de Rio do Sul - SC.

Atenciosamente,

Mestranda Adileide Maciel da Cruz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de ____ de ____ de ____.

Gestor (a) da E. E. B. Paulo Zimmermann

Gestor

ANEXO 3 - DIAGNÓSTICO INICIAL



Questionário número 1 - Diagnóstico inicial.

1. Quando você escuta a palavra "índio", o que você pensa?

2. Onde estão os povos indígenas brasileiros? Quais são os povos indígenas que você conhece?

3. Existem povos indígenas em Santa Catarina ou em nossa região? Você conhece-os?

4. Você conhece os Laklãnõ-Xokleng? Quem são? Onde vivem? O que sabes sobre eles?

5. Muitas discussões e conflitos estão relacionados com a barragem norte em José Boiteux. O que você sabe sobre esse assunto?

6. Feche os olhos, imagine um adolescente como você que pertence a um dos inúmeros povos indígenas brasileiros e descreva-o da forma que você imagina. Como vivem? Como se vestem? Como é sua rotina?

7. Você gostaria de ser um indígena? Justifique.

ANEXO 4 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO



RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Professora Adileide Maciel da Cruz

Objetivo: Explorar os espaços da cidade procurando identificar referências sobre os povos indígenas brasileiros.

Local Explorado: Museu Histórico de Rio do Sul

1. O que foi encontrado ou explicado sobre os povos indígenas?

2. O que aprendestes de novo?

3. Visitar o museu contribui para aprenderes mais sobre os Laklânõ-Xokleng? Justifique.

ANEXO 5 – AVALIAÇÃO FINAL DA PESQUISA



Avaliação Final da Pesquisa – Professora Adileide Maciel da Cruz

Escreva um relato sobre a tua participação no projeto sobre os Laklãnõ-Xokleng na aula de História.

Sugestão de destaque:

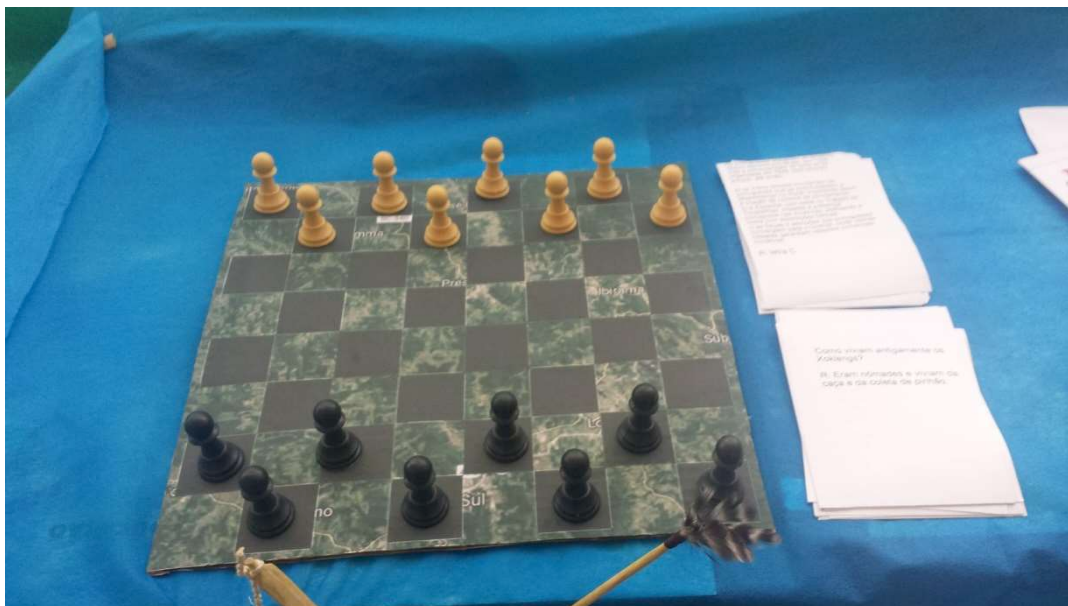
- a) O que mudou em sua visão sobre os povos indígenas?
- b) Novos conhecimentos?
- c) Quebra de preconceitos e estereótipos;
- d) O que mais te interessou?
- e) O que menos te interessou?
- f) O que poderia ter sido diferente?

[illegible]

ANEXO 6 – FOTOS

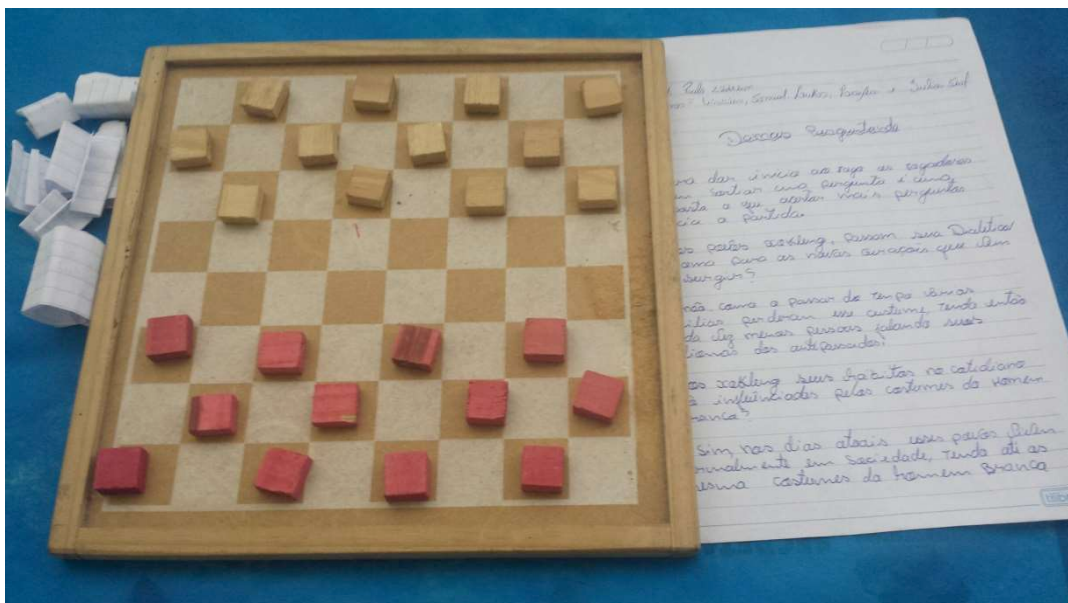
Outros jogos produzidos pelos estudantes

Figura 22: Xadrez Xokleng



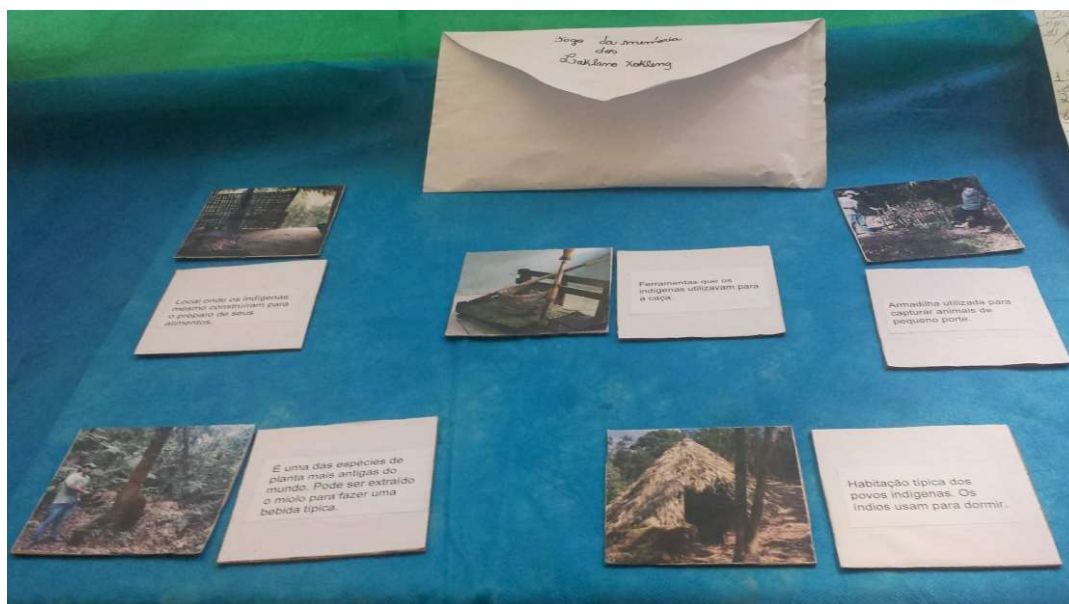
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 23: Damas perguntando



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 24: Jogo de Memória Laklânõ-Xokleng



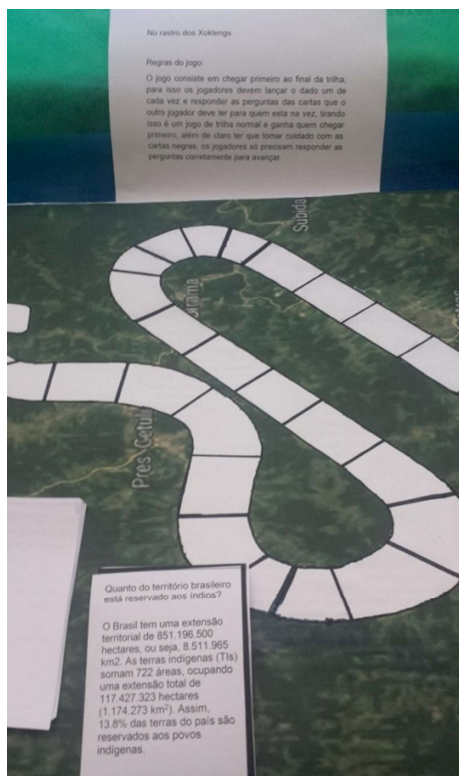
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 25: Trilha Xokleng II



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 26: No rastro dos Xokleng



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Detalhe do Ludo Indígena



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Mostra Cultura da escola E.E.B Paulo Zimmermann



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Lapbook realizados pelas turmas de 1º e 9

