

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

DIEGO PEREIRA

**APRENDER A ENSINAR COM OS GUARANIS: EMPATIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA INDÍGENA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 ATRAVÉS DO
SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”**

FLORIANÓPOLIS

2020

DIEGO PEREIRA

**APRENDER A ENSINAR COM OS GUARANIS: EMPATIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA INDÍGENA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 ATRAVÉS DO
SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa Tombini Wittmann

FLORIANÓPOLIS

2020

DIEGO PEREIRA

APRENDER A ENSINAR COM OS GUARANIS: EMPATIA NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 ATRAVÉS DO SITE "TERRITÓRIOS GUARANI"

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

BANCA JULGADORA

Orientadora: _____

Doutora Luisa Tombini Wittmann
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Doutor Sandor Fernando Bringmann
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: _____

Doutora Caroline Jacques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina

FLORIANÓPOLIS, 12 de novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Muitos foram responsáveis por tornar essa pesquisa uma realidade. Primeiramente minha mãe, Maria Emília da Silveira Pereira, guerreira de tantos anos, sem ela esses e outros tantos sonhos não seriam possíveis. A minha irmã, Juliana Pereira pela força. Ao meu pai, Mario Fragnane Pereira que mesmo não estando entre nós a 24 anos, continua em mim. Ao meu outro pai, Otávio Manoel dos Santos que nunca me chamou de enteado, não gosta de ser padrasto, mas sempre trato eu e minha irmã como filhos. Força seu Tavico!

Agradeço muito a Débora Mendes Bregue Daniel, amiga e companheira que aguentou meu mau humor, minhas digressões e momentos de procrastinação, lia texto, corrigia, dava sugestões, enfim, essa dissertação só existe por sua parceria e afeto.

As leituras e sugestões das professoras Núcia Alexandra Silva de Oliveira e Luciana Rossato que contribuíram em muito na elaboração do projeto. Agradeço também aos membros da banca, professora Caroline Jaques Cubas e ao professor Sandor Fernando Bringmann por desprenderem tempo e atenção na leitura desta dissertação. Agradeço muito minha orientadora, professora Luisa Tombini Wittmann pelas orientações, sugestões e leituras.

Lembro também do carinho e preocupação dos meus sogros, Lázaro Bregue Daniel e Lourdes Mendes Tavares. Agradeço aos cunhados Valéria, Gustavo, Carol e Vitor e aos sobrinhos, Artur, Pedro e Dante.

Aos amigos da história, da graduação em 2005 e do mestrado em 2018, obrigado pelas discussões e aprendizados.

Agradeço o espaço e apoio das instituições de ensino em que trabalho, Colégio da Lagoa e Energia Barreiros.

Por fim, agradeço a todos meus alunos e alunas por possibilitarem as reflexões aqui feitas e aos guaranis, por me ensinarem tanto sobre tantas coisas.

RESUMO

Este trabalho busca colaborar com a efetivação das diretrizes operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da Lei 11.645/08. Esta dissertação compreende os povos indígenas como produtores de conhecimento e propõe aprender com os guaranis aspectos da sua história e cultura através de dois eixos: as experiências dos anciãos e o *nhandereko* (modo de ser guarani). Para aproximar de maneira empática não indígenas desses dois elementos, analiso produções audiovisuais e trabalhos de conclusão de curso defendidos em 2015 pelos guaranis que se formaram no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta pedagógica desta dissertação é o site “Territórios Guarani”, onde essas fontes foram inseridas em um mapa interativo localizando diferentes aldeias e atividades foram elaboradas como facilitadoras do aprendizado com e sobre os guaranis em escolas não indígenas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 11.645/08. Guaranis. *Nhandereko*.

ABSTRACT

This study aims to collaborate with the development of operational guidelines for the implementation of the history and cultures of indigenous peoples in basic education as a result of the Law 11.645/08. This dissertation understands indigenous peoples as knowledge producers and proposes to learn from the Guarani people aspects of their history and culture through two axes: the experiences of the elders and the *nhandereko* (Guarani way of being). In order to empathically bring non-indigenous people closer to this two elements, I analyze audiovisual productions and undergraduate theses defended in 2015 by some Guarani who completed an undergraduate course for teachers – named Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica based at the Federal University of Santa Catarina. The pedagogical proposal of this dissertation is the website “Territórios Guarani” (Guarani Territories), where the territories were inserted in an interactive map, locating different villages and the activities were elaborated as facilitators to learn with and about the Guaranis in non-indigenous schools of Elementary and Secondary Education.

Keywords: History Teaching. Law 11.645/08. Guaranis. *Nhandereko*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Casa de reza da aldeia Tarumã no município de Araquari em Santa Catarina.	56
Figura 2 - Início do site "Territórios Guarani"	59
Figura 3 - Aba "Sobre os Guarani" no site "Territórios Guarani"	60
Figura 4 – Ícone que leva ao mapa interativo do site "Territórios Guarani"	61
Figura 6 – Visão do mapa interativo no Google Maps.....	62
Figura 5 – Exemplo de como as aldeias aparecem no mapa interativo	62
Figura 7 – Início da "Apresentação" do ícone "Para Professores".....	63
Figura 8 – Ícone do "Para Saber Mais" do site "Territórios Guarani"	64
Figura 9 – Início da Atividade 3.....	65
Figura 10 – Início da atividade 5	67
Figura 11 - Início da atividade 6.....	68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. SOBRE CONHECER E ENSINAR COM OS GUARANI.....	16
2.1. APRENDER A OUVIR, OUVIR PARA APRENDER: TRABALHOS ACADÊMICOS E AUDIOVISUAIS PRODUZIDOS PELOS GUARANIS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	17
2.2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL E O <i>NHANDEREKO</i>: O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE SER GUARANI.....	28
3. HISTÓRIA INDÍGENA E SALA DE AULA: ENCONTROS E DESENCONTROS....	32
3.1. A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA: DA INVISIBILIDADE AO ENCONTRO DO PROTAGONISMO	32
3.2. A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A LEI 11.645/08 E SUAS DIRETRIZES	40
3.3. EMPATIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA	46
4. O SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”: ESTRATÉGIAS PARA APRENDER COM E SOBRE OS GUARANIS.....	52
4.1. NAVEGANDO PELO SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”:	58
4.2. APRENDER COM E SOBRE OS GUARANIS EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DE ATIVIDADE DO SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
6. REFERÊNCIAS	73
7. ANEXO.....	78

1. INTRODUÇÃO

No final de dezembro de 2012 parti para uma viagem que teve sua primeira escala na cidade de Manaus, no Amazonas. Lá, um passeio comum para quem visita a região é uma saída de barco que se inicia no porto da cidade. Nesse passeio, a primeira parada foi para observar de perto o encontro do rio Negro com o Solimões, cena linda, não fosse uma tempestade que se abateu sobre nós e o barco que sacudia fortemente. Quando a situação se acalmou, a viagem continuou seguindo para outros pontos do passeio, desde visita a algumas casas de palafita a nadar com botos-rosa. Conto isso na abertura desta dissertação, pois uma experiência durante esse passeio gerou um grande desconforto no grupo com o qual viajava. O barco parou a beira de uma praia no rio Negro e ali faríamos uma visita a uma aldeia indígena. Eu, minha companheira e um casal de amigos, todos historiadores e professores de história, ficamos “incomodados” com o fato de outras pessoas que estavam no passeio chegarem ao local tirando fotos e agindo como se estivessem visitando um museu. No local havia um círculo de assentos em meio a floresta e a pessoa que nos recebeu, trajando plumas e com o corpo pintado iniciou uma dança e outros indígenas nos puxaram para participar. Não lembro o que foi dito, mas algumas coisas me chamaram a atenção.

Enquanto a dança ocorria, alguns indígenas se ofereciam para tirar fotos de nós turistas. Lembro de pensar: como assim eles são indígenas e tiram fotos? Por que por baixo das plumas eles usavam sunga e biquíni? Por que aqui tem algumas ocas de palha, mas lá ao fundo, semi escondidas, percebo construções de alvenaria? E por que mais indígenas de biquíni, sunga e plumas saem dessas construções de alvenaria para esse local onde estamos? Lembro de ficar desconfortável imaginando que esses não eram índios de verdade ou se eram haviam perdido sua cultura e estavam ali para se aproveitar de turistas ignorantes. Afinal, sou um historiador, professor de história e achava que sabia sobre eles... O tempo passou, novas experiências e desafios surgiram na minha trajetória de professor. Hoje, percebo naquele estranhamento, em Manaus, em 2012, marcas da minha branquitude e da posição de conforto e privilégios na qual me insiro. Essa percepção do meu lócus de enunciação tem acompanhado meu processo de amadurecimento profissional e pessoal. Essa dissertação é um mergulho nessas

questões, uma tentativa de repensar minhas práticas e colaborar com outros professores e professoras a fazerem o mesmo com nossos estudantes.

A perspectiva etnocêntrica com a qual os europeus enxergavam os grupos indígenas, já em seus primeiros contatos, restringiu um conhecimento mais profundo sobre sua diversidade étnico-cultural. Ao utilizarem a categoria “índio”, configuraram uma racialização base do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade (QUIJANO, 2009, p. 74). Subalternizando, portanto, essas populações e classificando-as a partir da relação com os colonizadores. Como indica Daniel Munduruku, intelectual e escritor indígena do povo Munduruku, o termo “índio” conta muito mais sobre os europeus (e hoje sobre os brancos) do que sobre os povos presentes na América (MUNDURUKU, 2017), posto que pressupõe uma identidade única sobre centenas de povos.

Para pensarmos as populações indígenas no Brasil é necessário partir do princípio de que a diversidade desses grupos é enorme. Segundo dados do Instituto Socioambiental existem aproximadamente 5 mil povos indígenas no mundo, totalizando 370 milhões de indivíduos. No caso do Brasil, o censo de 2010 contabilizou mais de 305 povos indígenas e 274 línguas, somando mais de 900 mil indivíduos, o equivalente a quase 0,5% da população brasileira, mais de um terço deles vivendo em cidades e 45% fora da Amazônia legal (ISA, 2018). Importa frisar também que desde a década de 1980 esses números têm tido um aumento significativo seja pela taxa de natalidade como também pelo processo de auto identificação de alguns grupos e indivíduos que antes adotavam a estratégia de não se reconhecer como tal devido à violência histórica. Esses dados demonstram o crescimento demográfico desses povos no Brasil, contrariando diferentes perspectivas que presumiam seu desaparecimento.

Com o objetivo de implementar de maneira efetiva a Lei.11645/08 e suas diretrizes, a proposição didática do meu trabalho no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é o site “Territórios Guarani”. Ele foi concebido como um recurso de fácil acesso a professores/as que procurem materiais e fontes de referência sobre a história e a cultura dos guaranis contadas por eles mesmos. Ou seja, a ideia do site é ampliar a visibilidade dos trabalhos realizados por pessoas desse povo no sentido de divulgar suas histórias e aspectos de sua cultura considerando aquilo que eles querem narrar aos não indígenas e, a partir dessas

questões, propõe atividades a serem trabalhadas pelos docentes ao longo de suas aulas. Desse modo, o site foi estruturado e utiliza como fontes os TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) escritos pelos guaranis do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica ofertado pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e produções audiovisuais realizadas em diferentes partes do país pelos ou com guaranis. Essas produções são inseridas em um mapa interativo que localiza as aldeias em que foram produzidos, justamente para permitir aos estudantes não indígenas visualizarem onde vivem essas pessoas, algumas vezes, mais próximas do que supõem. As atividades e orientações que articulam essas diferentes fontes foram concebidas para atender as diretrizes para a implementação efetiva da Lei 11.645/08.

Pensando nisso, essa dissertação procura de alguma maneira problematizar o conjunto de estereótipos criados historicamente e ainda hoje veiculados, senão ampliados, pelos grandes meios de comunicação, por vezes reiterados nas salas de aula e, ao fazer isso, promover o encontro empático entre os estudantes com a temática indígena em sala de aula de modo a positivar suas práticas. A empatia nesse trabalho possui papel central e é entendida como um olhar ao outro, respeitando sua humanidade e entendendo que as ações desses sujeitos são tomadas dentro do seu contexto sociocultural. Penso que sem esse olhar empático, abordar a temática indígena em sala de aula pode se tornar apenas o cumprimento de uma obrigação curricular formal. É necessário ir além, ser um compromisso ético e político de respeito aos povos indígenas e de combate aos preconceitos engendrados pela modernidade/colonialidade sobre essas populações. Nesse sentido, o site produzido como resultado dessa pesquisa procura integrar produções audiovisuais e escritas por guaranis sobre si em busca de convergências possíveis entre produções e autores guarani e estudantes não indígenas através de atividades e orientações capazes de facilitar o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes.

O interesse pela temática indígena surgiu devido a minha experiência profissional docente e das angústias em perceber como alunos e alunas, professores e professoras, e o restante da comunidade escolar, reproduzem uma visão bastante limitada dos grupos indígenas. No exercício de pensar e repensar a abordagem da temática indígena em sala de aula, pude perceber que ao longo da

minha prática como professor, especialmente no início da carreira, reforcei alguns desses estereótipos (e certamente ainda por vezes reforço, pois o desafio é permanente). É, portanto, da necessidade de reformular minhas práticas e de contribuir na ruptura desse imaginário colonizado e eurocentrado construído sobre a história indígena que esse trabalho se insere.

Nesse contínuo repensar, o contato com a chamada Nova História Indígena foi fundamental na medida que esse campo de estudo passou a considerar novas fontes para o estudo das histórias dos povos indígenas além de reler fontes já tradicionais com outros olhares, buscando valorizar o papel de protagonismo dos indígenas sobre sua história. Desse modo, como o objetivo final dessa dissertação é produzir um site que sirva de referência para professores e professoras em escolas não indígenas, ressaltando as produções audiovisuais e escritas por guaranis, procuro justamente efetivar essa proposta de protagonismo presente nesse campo da Nova História Indígena.

O termo Nova História Indígena surgiu e passou a ser utilizado em contraposição à narrativa histórica sobre as populações indígenas no Brasil que remonta ao século XIX. Esta narrativa surgiu especialmente após a independência política do Brasil em relação a Portugal, que na intenção de forjar um estado nacional nos moldes europeus, construiu uma imagem sobre “o índio brasileiro”. Para isso, um conjunto de intelectuais reunidos no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) procurou elaborar uma história do Brasil em que predominasse a “ideia de que uma nação deveria ser constituída de um território, um povo, uma língua, uma cultura e uma história” (ALMEIDA, 2010, p. 135). Ou seja, para criar a nação, o IHGB entendia que era preciso homogeneizar a população e apagar a diversidade étnica e cultural existente no território. Mais que isso, para integrar a diversidade de povos indígenas, elaboraram a imagem idealizada do índio, sem passado, sem identidade própria e ora disposto a colaborar com o colonizador branco, ora agindo como selvagem que merecia padecer para o nascimento da nação. Essa narrativa criada ao longo do XIX, solidificou a imagem das populações indígenas no país como incapazes de sobreviver ao “mundo civilizado” e, portanto, entendidos como assimilados ou em vias de extinção. Em boa medida, essas narrativas levavam em conta a proliferação de teorias racistas construídas sobre os povos indígenas que procuravam exterminar socialmente e fisicamente esses

grupos, ao mesmo tempo em que o romantismo construía a imagem de um “índio” idealizado como bom, forte e ingênuo. Essas narrativas camuflam uma realidade muito mais complexa, marcada por constantes negociações, e é justamente a partir do pensar essa complexidade que a Nova História Indígena se insere.

Para refletir com as populações guarani de modo empático, fui buscar no pensamento decolonial o caminho para esse olhar, não de falar sobre os guaranis, mas de construir a partir de suas reflexões uma ferramenta que possibilite ampliar suas falas sobre as histórias e a cultura de seu povo por meio de suas produções audiovisuais e escritas. Nesse sentido, o site “Territórios Guarani” procura conectar as produções dos guaranis a estudantes não indígenas através de orientações e atividades didáticas, possibilitando olhares outros sobre esse povo.

O campo de estudos decoloniais formam uma perspectiva de pensamento que surgiu na América Latina nas décadas finais do século XX, a partir do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), e que tem como grande objetivo romper com o eurocentrismo nos diferentes aspectos da vida. Esse coletivo

realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências, o M/C atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89)

Tanto os estudos pós-coloniais quanto os decoloniais compreendem a subalternização como fenômeno constitutivo da colonização, porém diferem quanto a sua temporalidade e origem. Para os pós-coloniais, esses fenômenos estão ligados ao processo de colonização da Ásia e África, especialmente ao longo do século do XIX pelos imperialismos de França, Inglaterra e Alemanha. A justificativa para essa expansão foi a “Missão Civilizadora” desses países sob o prisma de um ideário iluminista. Por outro lado, para os autores decoloniais latino-americanos, o foco inicial está na construção da modernidade que remonta ao século XVI, quando países como Espanha e Portugal sob o signo do renascimento invadiram a América, justificando suas práticas através de uma “missão cristã” (LEDA, 2015). Para os decoloniais, a modernidade nasce com a colonização da América e esse nascimento

funda o sistema econômico capitalista controlado pelos europeus com o deslocamento do eixo comercial do Mediterrâneo para o Atlântico. Como coloca Manuela Leda ao analisar o trabalho de Mignolo,

esse sistema - mundo moderno que nasce com a formação do circuito comercial do Atlântico no século XVI constitui, para Mignolo, uma das mudanças fundadoras do imaginário global, a partir desse marco histórico, as terras recém-colonizadas são incorporadas a Europa como suas extensões territoriais e batizadas como “Índias Ocidentais”, tornando-se parte desse grande Ocidente que passa a configurar o imaginário do mundo moderno (LEDA, 2015, p. 114).

Se para os pós-coloniais a modernidade é resultado das práticas imperialistas do século XIX, a América pensada pelos decoloniais é uma extensão dos europeus nascida nas relações coloniais que se iniciaram nos séculos XV e XVI e se aprofundaram ao longo do tempo. A partir dessa interpretação, a relação entre Europa e América, brancos e indígenas, surgiu com a modernidade em que a própria noção de “índio” é uma criação que, a partir de um processo de racialização, gerou categorias de humanidade e as hierarquizou. Como coloca Aníbal Quijano (QUIJANO, 2009), a racialização das identidades indígenas é o resultado de um processo que se iniciou no século XVI com a colonização empreendida pelos europeus sobre as populações aqui existentes e essa colonização é constitutiva da modernidade, originando um “nó histórico-estrutural” que divide e une a modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017).

O tratamento dado às populações indígenas no Brasil ao longo dos últimos 500 anos é o resultado do que Quijano chama de “Colonialidade do Poder” (2009). Esse conceito, adotado por boa parte dos intelectuais da decolonialidade, aponta a permanência de formas de dominação eurocêntricas, mesmo após as independências de suas áreas coloniais, pois o fim do período colonial não significou a ruptura com a colonialidade. Nesse sentido, as práticas adotadas pelo Estado brasileiro ao longo de sua história independente demonstram isso. Francisco Varnhagen afirmava no final do século XIX que os indígenas eram incapazes de sobreviver ao mundo “civilizado” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 45) e as diversas políticas de integração dos indígenas à sociedade “moderna” caminharam nesse rumo: assimilação e/ou extinção.

A modernidade representou a si mesma através de um imaginário dominante, inventou o outro a partir de suas categorias e interesses. No enfrentamento a essa

epistemologia eurocêntrica, o conceito de “giro decolonial” ganha importância. Possibilitar a visibilidade de narrativas históricas locais, olhar o mundo a partir da perspectiva local subalternizada é uma forma de desafiar as narrativas hegemônicas da colonialidade/modernidade (LEDA, 2015, p. 122). Também importante é construir conhecimento junto aos indígenas e nesse sentido, pensar e valorizar as experiências e os saberes ancestrais adquire um papel fundamental. Portanto, procurar gerar empatia, ou seja, compreender o outro nos seus termos, utilizando as próprias produções audiovisuais e textuais indígenas se torna significativo e é isso que procuro fazer com essa dissertação.

Assim, ela está organizada em três capítulos. No primeiro trato do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e acompanho o trajeto de formação dos guaranis em busca de capacitação como professores indígenas. Também analiso dois conjuntos de fontes significativas para a reflexão dissertativa e o site “Territórios Guarani”: os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos guaranis formados em 2015 no curso de Licenciatura Intercultural Indígena e alguns audiovisuais produzidos com e/ou por guaranis. Ademais, trato da educação tradicional guarani e seu papel no desenvolvimento do *nhandereko*¹, o modo de ser guarani, destacando o papel central que os anciãos e a oralidade adquirem nesse processo e no modo como os guaranis contam suas histórias.

O segundo capítulo apresenta o percurso no campo das ciências humanas, particularmente na história e na antropologia, no que diz respeito ao tratamento dado a temática indígena, da invisibilidade imposta pelas produções oitocentistas a busca pelo protagonismo indígena na história, em especial a partir da Nova História Indígena. Também abordo a importância da Lei 11.645/08, o contexto de sua criação, a importância de políticas educacionais voltadas à temática indígena e as diretrizes operacionais para implementar a lei. Por fim, pensando em possibilidades para efetivar as propostas da Lei 11.645/08, proponho tratar a temática indígena em sala de aula a partir da empatia. Nesse intento, ressalto a importância de se desenvolver um olhar capaz de compreender as ações e práticas indígenas na história considerando suas estratégias e modos de vida.

No último capítulo abordo de forma mais direta do site “Territórios Guarani”, ao pensar o uso das fontes audiovisuais e escritas produzidas pelos guarani para

¹ Como não falante do guarani, quando utilizo alguma palavra do idioma tomo como referência o glossário elaborado por Sandra Benites ao final de seu TCC (Anexo).

contar suas histórias e com isso apresentar estratégias educativas que seguem as diretrizes operacionais para a implementação da Lei 11.645/08 “de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e cultura” (NASCIMENTO, 2016, pg. 7). O site foi pensado como recurso didático para o ensino de História Indígena em escolas não indígenas (tanto no ensino fundamental II como no ensino médio) e como ferramenta de ensino e pesquisa para professores e professoras ao propor atividades que buscam articular o ensino de história indígena com as formas próprias dos guaranis contarem sua história. Seis atividades foram pensadas para tratar temas diversos que possuem relação com o modo de ser guarani, dentro de um universo de 44 aldeias, 50 audiovisuais e 22 Trabalhos de Conclusão de Curso.

2. SOBRE CONHECER E ENSINAR COM OS GUARANI

A ideia de abordar a temática indígena nesta dissertação partiu do desejo de produzir algo que fosse significativo para minha prática docente e com isso colaborar com outros professores e professoras nessa mesma tarefa. É preciso, então, situar meu lócus de enunciação na construção dessa análise da produção do outro. Atualmente, como professor da rede privada de ensino da grande Florianópolis percebo que o perfil das escolas em que trabalho são diferentes das referências escolares de muitos colegas no curso de mestrado que partem da realidade do ensino público. Ainda assim, em minha trajetória pude experienciar práticas docentes em contextos bastante diversos, embora sem vivenciar a experiência de ser professor de história em escola indígena. Desse modo, o objetivo ao tratar a temática partiu dessa busca como professor branco em ensinar cultura e história dos povos indígenas em escolas não indígenas evitando reproduzir estereótipos, de acordo com a legislação educacional vigente. Trabalhei como professor ACT (admitido em caráter temporário) em escolas da Prefeitura de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina entre 2010 e 2014 e essa experiência foi muito significativa na minha formação pois, além de serem diferentes instituições, estavam situadas em regiões com características muito particulares, desde escolas em comunidades de pescadores², em áreas agrícolas³ e em escolas de periferia em contextos bem violentos devido ao tráfico de drogas⁴. A partir de 2015, tive a possibilidade de entrar na rede privada de ensino e desde então tenho atuado nela, mas sempre lembrando das vivências dos tempos das escolas públicas. Dessas experiências, uma das que mais me marcou foi quando em 2011 trabalhei na Escola de Ensino Básico José Maria Cardoso da Veiga, na região da Enseada do Brito, no município de Palhoça/SC. Nessa região fica a Terra Indígena Morro dos Cavalos, às margens da BR-101. Na época houve uma grande campanha para descaracterizar os guaranis que ali viviam, tratando-os como “índios do Paraguai”. Por trás do uso

² Em 2010, pela prefeitura de Florianópolis, iniciei como professor na Escola Básica Prefeito Acácio Garibaldi São Thiago, no bairro da Barra da Lagoa.

³ Em 2012 atuei como professor na rede estadual na Escola de Educação Básica Professora Zulma Becker, no município de Santo Amaro da Imperatriz/SC.

⁴ Também pela rede estadual, em 2013, trabalhei por três meses na Escola Básica José Boiteux, no bairro Estreito em Florianópolis.

da palavra “Paraguai” havia dois sentidos: de não serem da região e de serem “índios falsos”. Quando abordava em minhas aulas elementos de história indígena, a reação dos estudantes era bastante violenta, com falas carregadas de ódio e preconceito. A própria direção da escola reproduzia falas extremamente racistas, sendo muitas vezes intransigente quando alguém procurava fazer um contraponto⁵. Meu interesse pelos guaranis vem justamente dessa experiência e da necessidade de compreensão daquilo que acontecia naquela comunidade.

Sou também branco, *Juruá* como chamam os guaranis, e obviamente isso marca meu trabalho e minhas práticas. Se aqui proponho aprender e ensinar com os guaranis, isso passa pela compreensão do papel ocupado pelos anciãos como figuras centrais da cultura guarani. Ainda assim, falo de uma compreensão possível para quem não pertence a esse povo, afinal, como afirma seu Timóteo, liderança guarani da aldeia Itanhaém, Morro da Palha, em Biguaçu/SC, em entrevista para Elizete Antunes, professora guarani na aldeia Pirá Rupá, em Maciambu, município de Palhoça: “os *Juruá* (o branco na língua guarani) ficam tentando contar as histórias guarani, mas não é a mesma coisa porque o *Juruá* não sente a história, eles apenas ouvem e contam conforme eles acham que entendem” (ANTUNES, E. p. 11, 2015). Com respeito a essa história, procuro dialogar com esses professores guaranis para que junto com suas experiências e práticas possa contribuir no desenvolvimento de empatia por suas histórias, modo de ser e interagir com o mundo em escolas não indígenas visando a implementação efetiva da Lei 11.645/08.

2.1. APRENDER A OUVIR, OUVIR PARA APRENDER: TRABALHOS ACADÊMICOS E AUDIOVISUAIS PRODUZIDOS PELOS GUARANIS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Em 2011 teve início na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Nela ingressaram estudantes das três etnias indígenas com terras no Estado de Santa Catarina:

⁵ Um importante fator que mobilizou a comunidade escolar na época foi uma matéria publicada pela Revista Veja em 2007 intitulada “*Made in Paraguai*” acusando os guaranis do Morro dos Cavalos de não serem originários daquele local. Em 2014, o jornal Diário Catarinense publicou a série de reportagens “Terra Contestada” levantando novamente essa discussão. Essas matérias usaram como base uma pesquisa antropológica bastante contestada pela comunidade acadêmica, mas que infelizmente ainda hoje é utilizada por certos setores como argumento para questionar a presença guarani na região.

Kaingang, Laklãnõ/Xokleng e Guarani. Resumindo, a grade do curso consistia em disciplinas de línguas (português, kaingang, laklãnõ/xokleng e guarani), línguas nos respectivos idiomas, história indígena, mitologia indígena, antropologia, direitos indígenas, patrimônio material e imaterial, além de práticas e ações pedagógicas em suas comunidades. O curso habilita seus estudantes para licenciatura da infância, linguagens (com ênfase nas línguas indígenas), humanidades (foco em direitos indígenas) e conhecimento ambiental (gestão ambiental)⁶. Para tornar viável a realização do curso, as disciplinas eram concentradas em alguns períodos na universidade, mas também com um “tempo comunidade”, possibilitando adequar as práticas desenvolvidas por esses estudantes, já que a maioria deles é professor/a em suas comunidades e precisava conciliar as atividades profissionais com as acadêmicas. Além disso, outra dificuldade enfrentada são as distâncias entre a universidade e as aldeias indígenas nas diferentes regiões do Brasil. Embora a maioria dos estudantes indígenas viva em territórios em Santa Catarina, alguns vieram de outras regiões do Brasil como Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, além das próprias distâncias dentro do Estado, com acadêmicos provenientes do sul, oeste e norte catarinense.

Ao entrar em contato com os TCCs dos acadêmicos guaranis percebi que dos vinte e três, vinte e um eram professores ou já haviam atuado nessa atividade. Vários deles começaram sua atuação como professores intérpretes, mediando as aulas de professores não indígenas para estudantes guaranis. Porém, com o tempo, muitos deles começaram a assumir a linha de frente das escolas e ingressaram como professores específicos em determinadas áreas. Um projeto significativo nessa virada foi o Programa de Formação de Professores Guarani “*Kuaa Mbo’e* = conhecer, ensinar”.

Cursos de magistérios para professores indígenas foram desenvolvidos pela FUNAI e MEC em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para atender a uma demanda significativa dessas comunidades: o ensino na língua materna com professores da etnia. Segundo Rosa (2015), em Santa Catarina, professores Xoklengs e Kaingangs iniciaram sua formação como professores em 1999 concluindo o curso em 2002. Aos guaranis, por outro lado, não teve oferta devido à baixa demanda, em boa medida porque a discussão sobre a presença ou não da

⁶ Para mais informações sobre a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica acessar: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/> (acessado: 23/07/2019).

escola em suas comunidades ainda precisava ser aprofundada entre lideranças e comunidades. O receio de como a escola seria inserida dentro das aldeias e de como a cultura guarani lidaria com essas questões foi um fator chave dessa discussão. Porém, com o tempo, algumas lideranças começaram a debater internamente a necessidade de pensar na formação escolar dentro das suas comunidades como ferramenta de instrumentalização nos enfrentamentos ligados a questão territorial, além da busca pela sistematização da língua como forma de fortalecimento cultural. Ainda segundo Rosa, a partir de 2003 lideranças guarani, articuladas com diferentes órgãos de estado, começaram a traçar um curso de magistério guarani. Para que o curso fosse levado a contento, se pensou em alternativas à sua realização, já que acabaram participando professores guarani do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. A ideia do curso era romper justamente com essas divisões político-administrativas entre os estados e pensar em termos de etnoterritórios, ou seja, considerando as áreas de presença guarani, em particular, dos Mbyá. Assim, os objetivos do curso de magistério consistiam em

auxiliar o professor em seu aprofundamento teórico e metodológico e na elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos, preferencialmente na língua da etnia, os quais são direcionados para a prática na sala de aula com o intuito da revitalização da própria língua e do fortalecimento da cultura específica, bem como para contribuir na divulgação de elementos culturais e étnicos (ROSA, p. 172, 2015).

Para tanto, foi firmado um protocolo de intenções entre os estados envolvidos, a FUNAI e o MEC para que o curso se tornasse possível. Ele foi pensado em diferentes etapas, centralizadas e descentralizadas. Os encontros presenciais aconteciam de forma intensiva, entre 22 e 23 dias, momento em que esses guaranis tinham aulas com professores não indígenas, envolvendo também anciãos guarani que participaram dessas formações justamente para qualificar em termos culturais os professores guaranis. Pensar a formação desses professores nesses termos significou respeito às características próprias dos guaranis, ressaltando “a questão linguística, mas outros aspectos também relevantes, como o sistema de educação centrado na manutenção da tradição, que ocorre preferencialmente na Casa de Reza, a *Opy*.” A escola para os guaranis “é muitas vezes vista como uma ameaça, uma vez que introduz na vida cotidiana a língua

portuguesa e outros valores, como escrita, a competição, os horários marcados pelo calendário civil ocidental, entre outros” (ROSA, p. 183, 2015).

Historicamente, a educação escolar indígena era voltada para homogeneizar e assimilar. Essa escola colonizadora já foi experimentada por alguns dos anciãos de hoje e é vista como coisa de branco, um espaço segregacionista em suas práticas e em grande medida uma ameaça. Por outro lado, na medida que guaranis mais jovens passaram a trabalhar nas escolas indígenas, se engajando por uma escola de fato diferenciada como propõe a nova legislação educacional, algumas aldeias, mesmo com desconfiança, passaram a vislumbrar uma escola guarani com professores guarani pensando uma educação que articule a tradição com a escola, o que levou a mudanças de postura por parte de algumas lideranças. Isso não é homogêneo, nem todos pensaram ou pensam dessa forma, mas observando os TCCs é visível o empenho por parte de muitos desses professores em articular educação tradicional com a educação escolar e transformar a escola em espaço possível para fortalecer a cultura guarani na medida que também instrumentaliza as aldeias para os desafios colocados pelos não indígenas. Para pensar uma formação de magistério para os guaranis, portanto, era fundamental considerar essas questões e criar um curso flexível o suficiente para atender as demandas das comunidades, construindo uma educação de fato diferenciada tendo centralidade no conhecimento oral dos anciãos.

O curso de magistério para formação de professores guarani teve início em 2003 e sua conclusão ocorreu no ano de 2010. A partir dele, boa parte das escolas guarani em Santa Catarina passaram a contar com um número cada vez maior de professores guaranis, em alguns casos inclusive com escolas com professores unicamente guaranis. Daqueles que fizeram parte do Programa de Formação de Professores Guarani “Kuaa Mbo’e”, ao menos dez deles ingressaram na Licenciatura Intercultural Indígena em 2011, isso a partir das informações fornecidas nos TCCs, pois é possível que o número seja maior. De certa forma, isso demonstra o interesse desses professores guaranis na formação continuada e sua preocupação em pensar uma educação escolar indígena condizente com seus interesses e preocupações.

No caso específico desta dissertação, direcionei o foco para os acadêmicos guaranis, concentrando a análise nos 22 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)

produzidos pelos 23⁷ guaranis integrantes dessa primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena. De modo geral, os TCCs começam com uma apresentação do autor/a e um pouco de sua história e da comunidade onde vive/trabalha, além disso, em quase todos encontramos o resumo do trabalho em português e guarani, muitos deles trazendo vários relatos de anciãos, algumas vezes traduzidos, outras não. Pude perceber também que grande parte desses trabalhos giravam em torno de alguns temas como arte e artesanato, mitologia e cosmologia e história guarani, terra e territorialidade, parto e nascimento e saúde, mas especialmente a importância da educação no desenvolvimento do *nhandereko*, o modo de ser guarani. Essa noção do *nhandereko* parece unir boa parte dos trabalhos, pois todos os temas anteriores compõem esse “ser guarani”. Essa noção de pertencimento, que começa antes mesmo do nascimento da criança guarani, é muito relevante para esta dissertação, pois acredito ser fundamental buscar compreender como o “ser guarani” é construído para o desenvolvimento de empatia com esses interlocutores a fim de tornar o ensino de história indígena mais compreensível e capaz de romper estereótipos e preconceitos. Nesse processo de desenvolvimento do ser guarani, ocupam papel central os mais velhos e sua participação na vida da comunidade, transmitindo saberes, preservando tradições e defendendo o modo de vida guarani. Assim, destaco o *nhandereko* e os anciãos como fundamentais para a compreensão dos guaranis.

A preocupação em valorizar os mais velhos, ressaltar seus ensinamentos, colocar suas falas e destacar sua importância no fortalecimento do modo de ser guarani é algo que permeia todos os trabalhos guaranis. Portanto, ao pensar um material didático a partir desses TCCs foi necessário partir justamente da autoridade desses anciãos como fonte fundamental da cultura guarani e da constituição do seu modo de ser. Além disso, aprender a partir daquilo que esses anciãos têm a dizer sobre si e seu povo, o modo de ser da sua cultura, são fundamentais para que estudantes não indígenas possam ter um contato mais honesto e menos preconceituoso com a história guarani. Desse modo, os TCCs e os audiovisuais guaranis servem como uma ponte entre aquilo que anciãos guaranis querem falar e a possibilidade desses estudantes ouvirem relatos e experiências diversas a partir dessas figuras tão importantes para o seu povo.

⁷ Um dos trabalhos de conclusão de curso foi feito em dupla, por isso a diferenças nos números.

Partindo desses pontos, o primeiro elemento que analiso nos trabalhos é o artesanato e sua importância nas relações guarani. Em um desses trabalhos, o professor Belarmino da Silva, morador da aldeia Linha Limeira em Entre Rios/SC, trata da confecção do *petyngua*, o cachimbo guarani e sua importância no modo de ser e viver desse povo, seu *nhandereko*. Fumar fazendo uso do *petyngua* é tratado como algo fundamental em diversos aspectos do dia a dia guarani, ocupando também papel central nos diversos rituais realizados na *Opy*, a casa de reza. Além do consumo cotidiano do tabaco, seu uso é entendido como uma forma de aumentar a concentração, pois ao falar fumando *petyngua* a pessoa que narra alguma história deve colocar maior atenção naquilo que é dito pois essas palavras são levadas junto com a fumaça diretamente à *nhanderu*, o deus criador para os guaranis. Essa concepção reforça a importância da palavra, afinal, através do *petyngua* a palavra adquire a função de elo com a divindade, sendo sagrada, materializando a importância da oralidade, a importância do falar e do ouvir. Assim, seu Belarmino, ao tratar dos seus objetivos na pesquisa afirma querer:

contribuir para que não se perca a importância dos elementos da cultura guarani, pois a forma como é realizada até os dias de hoje é na oralidade, passando de geração para geração com a memória dos mais velhos e conhecedores da cultura. São os mais velhos nossos livros vivos nas comunidades e aldeias” (SILVA, 2015, p. 7)

É justamente com os mais velhos que o autor busca conhecimentos sobre o *petyngua*. Desde as técnicas de confecção e passando por seus usos, seu Belarmino aponta o papel do *petyngua* nas práticas tradicionais guarani, especialmente na casa de reza e nas curas realizadas pelas lideranças espirituais. Como símbolo das práticas e do artesanato guarani, sua produção é também uma forma de preservação da cultura do seu povo.

Também sobre o artesanato, Alexandrina da Silva⁸, professora na aldeia Gengibre, no município de Erval Seco/RS, chama a atenção para a confecção de cestarias e a simbologia dos grafismos nessas obras. Ao tratar da relação dos guaranis com a cestaria destaca seus usos ao longo do tempo:

os cestos eram utilizados para carregar sementes de milho para levar para plantar na roça e carregar as crianças. Hoje os guaranis Mbya, produzem

⁸ A cestaria e seus grafismos serão uma das atividades propostas no site “Territórios Guarani” e serão discutidos no último capítulo.

para vender e têm o artesanato como principal fonte de subsistência (SILVA, 2015, p. 10).

Aqui mais uma vez aparece o resultado de entrevistas realizadas com anciãos da aldeia, nesse caso, seu Hélio Fernandes. Líder espiritual da aldeia, na época com 93 anos de idade comenta: “quando as crianças querem saber sobre os guaranis de antigamente, principalmente professores e professoras, procuram os mais velhos” (Idem, p. 20). Seu Hélio estabelece uma relação entre os saberes tradicionais e a escola, através dos professores que recorrem a experiência dos mais velhos para trabalhar em suas aulas com as crianças. Ressaltando a importância dessas figuras nas aldeias, Alexandrina também evidencia as transformações nos usos do artesanato que se afasta de sua função tradicional, de uso no cotidiano para uma atividade capaz de gerar renda para a comunidade, sendo negociada com os *Juruá*. Ainda que o uso seja diferente, o artesanato conserva sua relevância simbólica para os guaranis, pois os grafismos adotados nas cestarias ajudam a preservar a “maneira de ser e de viver, mantendo viva a tradição guarani” (ibidem).

Analisando os TCCs, fica evidente a importância do artesanato tanto no aprendizado entre gerações quanto como fonte de renda para a manutenção da comunidade. Ao abordarem um pouco da história da confecção desses objetos, tomam como base o relato dos mais velhos. O artesanato aparece também nos instrumentos sagrados da casa de reza, nos utilitários da vida cotidiana do plantar, do comer, do brincar, compondo elemento chave na educação tradicional guarani.

Pensando no ensino de história, a produção dos artesanatos guarani é uma atividade sociocultural e histórica significativa para discutir a importância dos mais velhos na transmissão dos saberes entre os guaranis e as transformações nos usos desses objetos. Em uma sociedade marcada em geral pela supervalorização da juventude como a que vivo, onde envelhecer muitas vezes é motivo de medo e um conjunto de produtos e serviços são disponibilizados como alternativa para negar esse processo, contrastar essa percepção com uma outra, onde os velhos são elemento central e a velhice é positivada e sinônimo de respeito, é uma forma de chamar à atenção para os diferentes modos de ser e estar no mundo.

Outro ponto importante no campo do ensino de história é perceber como os artesanatos contam sobre a história dos guaranis. Perceber como a produção e os

usos dos artesanatos se alteraram de uma prática utilitária e religiosa, para virar mercadoria e serem vendidas aos não indígenas como fonte de recurso financeiro para esses guaranis é uma maneira de trazer à tona as mudanças vivenciadas pelos guaranis no seu modo de ser⁹. Considerando esses dois pontos, o audiovisual guarani *Ajaká Para - Cestaria Guarani Mbya*¹⁰ aponta justamente no mesmo caminho traçado pelos TCCs, porém em formato audiovisual. Ele é uma ferramenta instigante para trabalhar com estudantes não indígenas pois traz esses conceitos que envolvem o artesanato guarani pelos próprios guaranis, narrado pelos guaranis, onde é possível visualizar quem fala e como fala, pensando em uma cultura marcadamente oral. Trata-se de uma importante ferramenta na busca por desenvolver empatia com esses indígenas, pois uma coisa é eu, professor, branco, falar sobre os guaranis, outra é visualizar e ouvir o que eles têm a dizer, na sua língua e com o seu jeito.

Embora não seja um trabalho que trate diretamente de artesanato, Silvones Karai Martins, professor de educação física na aldeia Linha Limeira, no município de Entre Rios/SC, destaca a importância dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças guarani. Sua grande preocupação é perceber como determinadas brincadeiras consideradas tradicionais deram lugar a práticas e objetos associados aos não indígenas. Busca, portanto, ensinar seus alunos a confeccionar brinquedos e a brincar inspirado nos mais velhos e suas experiências:

Os mais velhos contam que quando eram crianças eles procuravam maneiras de se divertir no espaço da aldeia e fora dela, faziam várias formas de brincadeiras e brinquedos com madeiras, milho e na mata. [...] Essas brincadeiras eram feitas pelos pais das crianças que ensinavam a elas tudo, em um processo oral, que os pais faziam e mostravam várias formas de brincar na mata. Eram brincadeiras relacionadas ao dia a dia da comunidade (MARTINS, 2015, p, 21)

Brincar é também educar as crianças e prepará-las para as tarefas do dia a dia. Assim, o papel das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais na formação de seu povo está ligado importância dessas atividades na manutenção da cultura guarani, pois brincando as crianças aprendem sobre a história do seu povo, a trabalhar e a praticar atividades que quando adultas serão exigidos delas. Ademais,

⁹ Muitas vezes o artesanato produzido para venda é bastante colorido pelo interesse dos consumidores, por outro lado, esses objetos continuam tendo papel importante dentro das aldeias, mas sem tantas cores.

¹⁰ Esse documentário é uma das fontes utilizadas nas atividades do site "Territórios Guarani".

as brincadeiras tradicionais são entendidas como prática corporal, uma forma de educar o corpo para as atividades futuras.

Justamente pensando sobre essas práticas corporais, a dança é o tema trabalhado por Maria Cecília Barbosa Kerexu, professora guarani em Chapecó/SC, terra indígena Toldo Chimbangue, em território Kaingang onde vive um grupo guarani aguardando a demarcação de uma área na região. O tema de seu TCC é a dança do Tangará, prática tradicional que envolve a imitação dos movimentos de um pássaro de mesmo nome e é visto como dança de preparação, uma espécie de aquecimento para outras manifestações em dias festivos e de práticas religiosas: “os mais antigos falam que a dança do tangará é uma iniciação dos movimentos de agilidade dos corpos” (KEREXU, 2015, p. 21). Sendo assim, a dança adquire o papel de educar os corpos, garantir resistência, agilidade e concentração para as atividades do dia. Além da dança do Tangará, Maria destaca outra, a do *Xondaro* (“guardião”), dança ligada às atividades dos guerreiros guarani, mas que também tem papel importante como preparo físico deles.

Sobre essa dança, o documentário “*Xondaro ha’egui xondaria jeroky – a dança dos Xondaros*”¹¹, produzido pela Comissão Guarani Yvyrupa, organização guarani que reúne representantes de aldeias do sul e sudeste do Brasil aborda justamente a importância dessa dança entre os guaranis em diferentes aldeias brasileiras. *Xondaro* é o guardião, o guerreiro guarani que protege sua comunidade e guarda a *opy*, a casa de reza, local onde ocorre boa parte das práticas tradicionais guaranis, espaço privilegiado dentro dessa cultura e onde ocorre boa parte da educação tradicional. O documentário foi produzido com a intenção de divulgar a cultura guarani e, se pensarmos em uma aula de história, sua exibição e posterior discussão pode servir como motivador para buscar compreender, a partir daquilo que os guaranis querem ensinar sobre sua história. Nesse âmbito, conhecer é o primeiro passo para desenvolver empatia e romper preconceitos.

Na *opy*, entendida como o espaço privilegiado da educação tradicional guarani, ocorre o *nhemongarai*, o batismo em que as crianças recebem seu nome guarani e onde o milho também é consagrado. Ronaldo Antônio Barbosa, formado como técnico agrícola, que vivia na aldeia *Yynn Moroti Wherá* em Biguaçu/SC na época da Licenciatura Intercultural Indígena e hoje é o cacique na aldeia *Arandu* no

¹¹ Tanto o TCC de Maria Kerexu quanto o documentário serão abordados no último capítulo, ao refletir sobre as atividades educativas propostas dentro do site “Territórios Guarani”.

município de Itariri/SP, procura em seu trabalho abordar a importância da agricultura tradicional guarani e, de modo particular, o cultivo do milho. Para os guaranis, milho é alimento fundamental, além de possuir grande importância no intercâmbio entre aldeias, pois uma prática tradicional é a troca de sementes entre as comunidades como forma de reforçar seus laços. Novamente, a fala dos anciãos é a referência, pois “os *Karai Kuery* são o ‘livro vivo’, os que são responsáveis pela tradição oral, que transmitem o conhecimento para as novas gerações” (BARBOSA, 2015, p. 16). O trabalho elaborado por Ronaldo é interessante para pensar estratégias no ensino de história, pois um dos estereótipos comuns ao tratarmos das histórias dos povos indígenas é a ideia de que essas pessoas vivem da caça e da pesca e nada mais, ignorando muitas vezes a diversidade de práticas econômicas desenvolvidas historicamente por diversos grupos indígenas. Desse modo, pensar a importância do milho para a cultura guarani, não só como alimento, mas também como elo entre diferentes comunidades remete a uma percepção mais ampla de como vivem esses indígenas.

Também sobre a agricultura tradicional guarani, um grupo da aldeia Imaruí, no sul de Santa Catarina produziu dentro do projeto Indígena Digital com o apoio do IELA (Instituto de Estudos Latino Americanos) ligado a UFSC, o documentário *Mbya Avaxy*¹², abordando justamente a importância do milho entre os guaranis, em particular, dos Mbyá. Através dele nos é narrado a criação do mundo e dos guaranis, e da importância do milho e suas diferentes qualidades. Além disso, no documentário nos é contado sobre o *nhemongarai*, onde o milho é consagrado e o nome das crianças é revelado. Além disso, no *nhemongarai* é comum os encontros entre pessoas de diferentes aldeias que levam seu milho para compartilhar com os outros, estabelecendo uma relação de troca de disseminação dessas sementes entre as diversas comunidades, marcando também a mobilidade dos guaranis no interior dos seus territórios ancestrais. O documentário é uma ferramenta potente para trabalharmos em sala de aula, como por exemplo ao tratarmos do surgimento da agricultura, que normalmente nos livros didáticos aparece associado ao processo de sedentarização. Trazer um ancião guarani, contando como em sua tradição essa prática é entendida pode virar uma alternativa bastante profícua no ensino de

¹² O cultivo do milho e as histórias associadas à sua origem também são tema de uma das atividades presentes no site “Territórios Guarani”.

história e os mitos abordados podem virar reflexões interessantes ao longo das aulas.

Os mitos são relevantes para análise, pois em diferentes TCCs é o ponto de reflexão principal. Especificamente no trabalho de Samuel de Sousa, professor na aldeia Morro da Palha, em Biguaçu/SC, que procurou através do relato de alguns anciãos elaborar quadrinhos ilustrando o que lhe foi narrado. O trabalho de Ronaldo é excelente para ser levado para a sala de aula e discutir com os estudantes alguns mitos guaranis e a maneira como eles são representados. Ronaldo pretendia gravar as entrevistas, porém houve dificuldades.

Os mais velhos não gostam que gravem ou escrevam quando eles estão contando as histórias do conhecimento guarani. Perguntei por que não? Me falaram que não se sentem bem e as histórias não são sentidas quando estão gravando ou escrevendo e, às vezes, não contam bem as versões conhecidas pelos antigos contadores (SOUZA, 2015, p. 9)

E dentro dessa noção de que uma história precisa não só ser narrada, mas também sentida, Elizete Antunes, professora na aldeia Pira Rupa, em Palhoça/SC discorre sobre a relação entre mito/história guarani e a educação. Segundo ela, mais que mitos, são eles são “regras guarani para viver bem” (ANTUNES, Elizete. 2015, p. 12). A importância dessas histórias na formação do ser guarani é fundamental pois ao serem narradas pelos mais velhos elas são não só ouvidas, mas sentidas e nessa relação se tornam presentes na vida guarani. Como professora de artes em sua escola indígena, Elizete realizou com seus estudantes alguns trabalhos que resultaram na ilustração de diversas histórias contadas pelos anciãos da comunidade, pois “contar histórias e mitos guarani dentro da sala de aula para as crianças e os jovens guarani é a melhor maneira de exercer a educação diferenciada (Ibidem, p. 10). E indo além, de encontro com os objetivos desta dissertação, essas histórias, aprendidas com os guaranis, devem servir como instrumento capaz de gerar empatia dos estudantes não indígenas pelas histórias desses indígenas. Conhecer de dentro, a partir daquilo que os guaranis estão dispostos a narrar sobre si e seu povo, é uma ferramenta potente no ensino de história indígena, transformando o aprendizado sobre esses temas para mobilizar a percepção e as ações dos estudantes no sentido de não só respeitar, mas valorizar a pluralidade étnica e a diversidade cultural indígena presente no Brasil. É necessário, portanto,

aprender a ouvir esses indígenas e, ao ouvir, aprender com eles sobre sua história e o seu modo de ser.

2.2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL E O *NHANDEREKO*: O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE SER GUARANI

Como visto, muitos dos acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena são professores ou atuam muito próximo das escolas em suas respectivas aldeias. Esse ponto é fundamental pois a relação da escola com a vida na comunidade é marcada por diversas questões que atravessam a vida cotidiana dos guaranis. A percepção do que é a escola e qual o seu papel é um ponto de embate e aproximações entre lideranças, professores e comunidade. Nesse sentido, as disputadas sobre como deve ser e o que deve ensinar a escola em cada comunidade é atravessada pelas negociações entre a comunidade e as Gerencias de Educação (GERED) em relação ao formato da escola e como elas devem se adequar ou não a um ensino diferenciado. Essas disputas permeiam os diversos TCCs e as angústias dos professores guarani e suas tentativas de propor uma escola indígena realmente diferenciada, compatível com seu *nhandereko*, o modo de ser guarani.

A palavra *nhandereko* pode ser traduzida como cultura, modo de ser, sistema, está ligada ao ser guarani, a identidade daquilo que caracteriza toda a espiral que atravessa as histórias desse povo. O que eu, *jurua*, separo como artesanato, saúde, mitos, agricultura, educação, além de diversas outras categorias, constituem esse *nhandereko*, pois todos eles se vinculam ao ser guarani e se articulam desde antes do nascimento.

Há uma distinção visível nos TCCs entre educação tradicional e educação escolar. Esta última é entendida por muitos guaranis como uma escola para indígenas, e ainda não uma escola dos guaranis. Isso acontece devido às imposições das Gerencias de Educação sobre como as escolas guaranis devem agir, procurando enquadrá-las como as escolas não indígenas e desconsiderando suas particularidades, mesmo que a constituição garanta uma educação diferenciada aos indígenas respeitando suas características.¹³ Já educação

¹³ Nos trabalhos de conclusão de curso dos guaranis formados na Licenciatura Intercultural Indígena, é perceptível a preocupação em construir uma escola guarani capaz de atender as especificidades das aldeias, mas destacam as dificuldades impostas pelas Secretarias de Educação em atender as

tradicional guarani está ligada ao desenvolvimento do *teko porã rã*, o bem-estar futuro dos Guarani. Esse bem-estar começa na gestação, quando a mãe sente que está grávida e começa a colocar em prática uma série de cuidados que foram transmitidos a ela pela sua mãe, avó e outras mulheres e anciãs ao longo da sua formação. Adriana Moreira, professora na aldeia Yynn Moroti Whera, em Biguaçu/SC escreve:

O povo guarani considera ser humano uma criança já dentro da barriga da mãe, já quando um casal sente que vai ter um filho. Então desde pequenos as meninas e os meninos já são orientados a terem certos cuidados. Os pais já repassam os cuidados necessários, para quando tiverem seus filhos, estes já saibam os procedimentos a serem observados (MOREIRA, A. 2015, p. 13).

Esse cuidado é constante e depende de todos :

A criança guarani vive com pais, com os avós, com as tias, porque todos participam de sua vida de aprendizagem e crescimento. Toda a criança gosta de aprender a fazer tudo que um adulto faz, como cortar lenha, plantar sementes na roça, pescar no rio, fumar petyngua, cozinhar, lavar, costurar, brincar com os pais, com os colegas. (Idem, p. 14).

Todos esses cuidados com a criança são importantes pois ela ainda não possui um nome, estando suscetível e correndo riscos. É somente com o *nhemongarai* (o batismo guarani), que essa criança recebe um nome dado por *Nhanderu*, o criador, através do *Karai*, líder espiritual, na casa de reza.

O batismo das crianças é importante pois nele se dará o nome às crianças. É o momento em que recebe o nome que já tinha antes de nascer, o nome não é da criança, é do espírito. É um guardião e protetor de cada ser criança que nasce, espírito que vem do sol, do *karai*, do *jakaira*, e de *tupã*, são esses elementos que comandam todos os demais espíritos. No momento que a criança recebe o nome, ela está protegida pelo espírito. O batizado é onde se reúnem os *karai*, espíritos se apresentam para o universo em nome da criança para ser ouvido e chamado pelo *karai*, pelos pais e pelos irmãos, e assim para os quatros cantos do universo. A criança precisa do nome para se fortalecer espiritualmente e fisicamente (Ibidem, p. 20)

Esse nome é fundamental, pois ele está ligado a quem será essa criança, e de certa forma, o nome orienta os pais nos cuidados futuros, “os nossos nomes têm

função, implicam responsabilidades e cuidados” afirma Sandra Benites (2015, p. 19). A educação dessa criança passa por toda a comunidade e está ligada ao brincar, ao artesanato, a dança, a arte, agricultura, ao trabalho, enfim, todos os aspectos que permeiam o cotidiano e são importantes nessa comunidade, pois a criança não será alguém, ela é e a sua existência resulta de todo um preparo prévio que será mantido ao longo da sua vida, para que ela possa desenvolver uma vida boa, seu *teko porã rã*.

A *Opy*, a casa de reza, é onde ocorre boa parte das práticas religiosas, desde as histórias contadas pelos mais velhos, os batismos e consagração do milho, as danças e o uso do *petyngua*. A *opy* é a “escola” tradicional, o local onde ocorre boa parte da formação do *nhandereko*, o modo de ser guarani, sem esquecer do convívio e do aprendizado comunitário com a natureza. Como aponta Geraldo Moreira e Wanderlei Cardoso

Esta tradição é comparada com uma escola antiga, que pode se designar como a verdadeira universidade do universo. Na floresta ou na montanha, o povo Guarani aprende o conhecimento da própria natureza, as várias maneiras para a cura de doenças, para o frio e para o seu abrigo. Este são aprendizados que nossos antepassados adquiriram pela convivência e observação da natureza (MOREIRA, G; MOREIRA, W. 2015, p. 19)

Davi Timóteo Martins também professor guarani na aldeia Itanhaém, Morro da Palha em Biguaçu/SC compreende a *opy* como uma “universidade”:

Na *Opy* que se aprende todas as coisas, antigamente tudo era aprendido na casa de reza, pois era ali que eram passados todos os ensinamentos e também as pessoas saíam formadas para a vida. Funcionava como um tipo de universidade, saindo *Karai(xamã)* e *Xondaro* (soldado/guardiões). Pescadores, guerreiros e benzedoras conhecedoras das ervas medicinais. As pessoas adultas e crianças se reuniam todas as tardes para ouvir os ensinamentos dos mais sábios, ouvindo os contos e relacionando com as regras (MARTINS, D. 2015, p. 19).

Durante a realização do *nhemongarai*, além do *Karai* receber os nomes das crianças, também ocorre a consagração do milho, alimento importante para os guaranis e que é compartilhado entre diferentes indivíduos em diversas aldeias. Ronaldo Antônio Barbosa, morador da aldeia *Yynn Moroti Wherá*, em Biguaçu/SC, pesquisador da agricultura tradicional guarani escreve:

O *nhemongarai* é feito para agradecer o plantio as sementes que foram colhidas, não são apenas para se alimentar e sim agradecer pela sua existência e para que nunca falte, que possa ser mostrada as futuras gerações e para o fortalecimento de nosso corpo e espírito e para a renovação da vida. Hoje em dia o *nhemongarai* também é uma forma de troca de sementes com outras aldeias onde algumas das sementes verdadeiras já se perderam no mês de janeiro, quando é feita a colheita. Inicia-se os preparativos para levar os alimentos para a *opy* (casa de reza). Cada família faz seu *mbyotá* para levar, a espiga de milho, entre outros alimentos tradicionais. Hoje em dia o *nhemongarai* é realizado em muitas comunidades Guarani de acordo como eles foram instruídos para fazer esse ritual de diferentes formas, porém com o mesmo propósito. [...] (BARBOSA, R. 2015, p. 33).

As práticas dentro da *opy* são marcadas pelo uso do *petyngua*, o cachimbo guarani, e ele é o elo entre as pessoas e *Nhanderu*, Deus. A fumaça leva as palavras e *Nhanderu* fala com o *Karai*, transmitindo sua vontade. Segundo Davi Timóteo Martins,

Simboliza uma coisa concreta que existe no meio do convívio guarani, pois tem relação com *Nhanderu* (Deus maior) e com as crianças, os adultos e mais velhos. Como uma forma de comunicação entre os dois mundos. A fumaça que sai, não é simplesmente uma fumaça, mas sim todo o sentimento que está dentro de você, seu pedido, sua tristeza, sua alegria, seus desejos materiais e espirituais. Falando como um exemplo é como se fosse um celular para se comunicar com *Nhanderu* (deus). Observando que na cultura guarani as crianças desde muito pequenas já tem o contato com o fumo e o *petyngua*, sendo considerado uma coisa sagrada e que todo guarani deve ter como uma proteção. Para assim não ficar perdido em outras coisas que não são importantes para sua vida. A fumaça do cachimbo guia você para o caminho certo, direcionando como você deve se comportar diante dos desafios que vierem futuramente (MARTINS, D. 2015, p. 42).

A educação tradicional guarani é ampla, não se restringe a algumas horas do dia, cinco vezes por semana, mas compõem o processo de socialização da pessoa guarani e tem o seu próprio tempo. Ela forma para a vida e não está desvinculada do cotidiano, pelo contrário, ocorre nas atividades do dia a dia, no contato entre jovens e velhos, no cuidado com as crianças por toda comunidade, constituindo elemento central do modo de ser guarani, o *nhandereko*. Como é colocado no próprio site da Comissão Guarani Yvyrupa:

É impossível para o juruá entender o que é o *nhandereko*, porque somente vivendo é que se compreende o que ele é. Mas nós queremos que *juruá kuery* aprendam mais sobre a nossa cultura — sobre o *nhandereko* — para que diminua o preconceito que eles têm. Desde pequenos, na escola, na televisão, nos livros, os juruas aprendem tudo

errado sobre o índio. Eles pensam que índio de verdade é só aquele que vivia em 1500, que andava pelado e que foi facilmente enganado pelos *juruá*. E isso não é verdade.¹⁴

Nesse sentido, levar esses elementos para dentro da sala de aula, considerando aquilo que os guaranis consideram importante, na oralidade dos anciãos e outras lideranças, é um passo importante e necessário para que não indígenas tratem essas questões de modo mais empático e menos preconceituoso. E possibilitar que estudantes não indígenas possam entrar em contato com essas outras realidades não vivenciadas no seu cotidiano é fundamental e o site “Territórios Guarani”¹⁵ se encaixa justamente como uma ferramenta importante ao propor orientações e atividades para que professores e professoras possam levar essas realidades diversas para o dia a dia da sala de aula, no ensino-aprendizagem, a partir do que os guaranis revelam sobre sua história e cultura de acordo com as diretrizes de implementação da Lei 11.645/08, como veremos a seguir.

Para desenvolver isso, é necessário entender o lugar reservado aos indígenas nas ciências humanas em articulação com o ensino nas escolas brasileiras: da sua invisibilidade marcada pela perspectiva oitocentista presente em muitos trabalhos historiográficos e materiais pedagógicos, passando pela valorização do protagonismo desses grupos na historiografia e agora, como pretende essa dissertação, como produtores de conhecimento e contadores de sua própria história.

3. HISTÓRIA INDÍGENA E SALA DE AULA: ENCONTROS E DESENCONTROS.

3.1. A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA: DA INVISIBILIDADE AO ENCONTRO DO PROTAGONISMO

A Nova História Indígena surgiu da busca por novos olhares sobre a história indígena e a maneira como essas populações foram tratadas pela historiografia. Esse novo olhar se constituiu a partir da contraposição a todo um imaginário construído ainda no século XIX que acabou se tornando uma tradição no campo do ensino de história indígena: cultura única, presa ao passado, incapaz de sobreviver

¹⁴ Acessar: <http://videos.vvyrupa.org.br/nhandereko-nosso-modo-de-viver/>

¹⁵ Acessar: <https://guaranireta.wixsite.com/territoriosguarani/inicio>

ao presente, exterminado ou assimilado pela civilização. Esse imaginário foi pensando em boa medida por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ainda que não de maneira homogênea, e teve duas figurantes importantes: Von Martius¹⁶ e Francisco Adolfo de Varnhagen¹⁷.

Von Martius publicou em 1845 uma monografia intitulada “Como se deve escrever a história do Brasil”, com a qual venceu um concurso realizado pelo IHGB para definir traços que seriam dados na escrita da história brasileira. Nela, considerava os indígenas inferiores aos europeus, porém passíveis de civilização via integração com a sociedade nacional. Na sua perspectiva, a história do Brasil continha “três raças”: o branco civilizador, o negro como um entrave ao desenvolvimento da nação e o “índio” como um ser virtuoso capaz de retornar a sua pureza original por influência da civilização (ALMEIDA, 2010, p. 139). Essa visão do “índio” predominante no IHGB, a partir das linhas traçadas por Von Martius, acabou incorporado pelo imaginário romântico oitocentista como o ideal de uma pureza original. A outra figura, Francisco Adolfo de Varnhagen colocava os indígenas como selvagens incapazes de fazer parte da civilização, portanto, também da história, estando fadados ao extermínio. Na sua concepção, o início da história nacional deveria partir do branco europeu e a partir de suas iniciativas que a história deveria ser narrada. Essas duas concepções, de Von Martius e de Varnhagen, foram muito fortes ao longo do século XIX, mantendo-se vivas por muito tempo na historiografia e, por fim, balizando diversos manuais didáticos do período como veremos mais adiante.

Na prática, as duas concepções tinham a evidente intenção de integrar os indígenas à historiografia como sujeitos passivos do processo de formação da nação enquanto em termos de política indigenista havia o interesse de assimilar ou aniquilar essas populações. Paralelo a esse imaginário do “índio” passivo, ganhou força também ao longo do século XX a figura do índio resistente, aquele que não aceitou a imposição dos brancos e buscou manter pura sua cultura, fugindo ou lutando. Em todos os casos, esses índios acabavam deixando de existir, seja pela assimilação/aculturação, seja pelo extermínio físico.

¹⁶ Médico, botânico e antropólogo alemão, chegou ao Brasil em 1817 com a comitiva que trouxe a princesa Leopoldina.

¹⁷ Militar, diplomata e historiador, filho de mãe portuguesa e pai alemão, nascido do interior de São Paulo, ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1841, onde obteve reconhecimento com a publicação da História Geral do Brasil em dois volumes (1854-1857).

A construção desse binômio do indígena resistente/colaborador, que ficou no passado, se transformou em um enorme problema nas salas de aula mais recentemente. Como aponta John Monteiro, “é sempre complicado para um professor de história explicar a persistência de grupos indígenas no Brasil de hoje, quando a historiografia os obliterou nos tempos coloniais”. Essa concepção acaba levando “a ideia nociva e preconceituosa de que os índios são hoje apenas pobres remanescentes daqueles que tiveram um lugar, embora incômodo, na história do país” (MONTEIRO, 1999, p. 239). Essa visão dos indígenas presos ao passado infelizmente continua presente no imaginário tanto de professores, que continuam reforçando essa perspectiva, como em muitos livros didáticos que mantêm em suas páginas estereótipos construídos no século XIX e reforçados ao longo do tempo.

Circe Bittencourt (2013) ao abordar a história das populações indígenas na escola a partir dos manuais escritos por diferentes autores desde o século XIX, aponta a relação entre a produção historiográfica da época e a maneira como os indígenas foram inseridos na história escolar, ou seja, como as visões propagadas sobre os indígenas pela historiografia foram pensadas pelos autores de manuais didáticos e chegaram nas escolas, contribuindo para a construção de uma tradição dentro do ensino de história no que se refere ao ensino de história indígena. Desse modo, a produção historiográfica do IHGB serviu como referência na elaboração de manuais didáticos por professores do Colégio Pedro II e as obras de Von Martius e Varnhagen tiveram papel importante.

De acordo com Bittencourt (2013), um importante manual do período monárquico foi redigido por Joaquim Manoel de Macedo, intitulado *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, com edições entre 1861 até 1925. Nele, o autor se utiliza das noções sobre os indígenas desenvolvida por Varnhagen, basicamente como selvagens degenerados incapazes de qualquer mudança e fadados ao extermínio. Cabia aos indígenas o esquecimento enquanto a história do Brasil se iniciava com a presença portuguesa, onde “os civilizados da Europa tornaram-se os primeiros povos a ocuparem o vasto território no qual seus primitivos ocupantes ‘erravam sem destino’, promovendo guerras sangrentas entre si” (BITTENCOURT, 2013, p. 112). É essa visão extremamente negativa que acaba transparecendo nos manuais de história de Joaquim Manoel de Macedo e

contribuindo na construção de um imaginário negativo sobre os povos indígenas e na manutenção de uma visão colonizadora.

No final do século XIX e início do XX, outros manuais foram redigidos, mas também dentro do contexto historiográfico no qual estavam inseridos. Ao escrever o seu, João Ribeiro, também professor do Colégio Pedro II, teceu algumas críticas a abordagem historiográfica de Varnhagen, e acabou se aproximando mais dos trabalhos de Von Martius, ao pensar a formação do povo brasileiro. Em sua obra, segundo Bittencourt (2013), João Ribeiro tratava os indígenas como selvagens em oposição ao europeu civilizado, porém, diferentemente de Joaquim Manoel de Macedo, os colonizadores também são representados como cruéis no seu trato com os indígenas. Nesse sentido, suas obras escolares acabam por transparecer o dualismo dos indígenas ora como selvagens, ora como vítimas, mas com uma abordagem que procura demonstrar algumas qualidades que acabaram sendo herdadas ao longo do processo de formação do povo brasileiro, especialmente na figura do mameluco. Em suma, na concepção de João Ribeiro, os indígenas são incorporados à história nacional através da mestiçagem e esse processo acabaria por levar a extinção dos povos indígenas.

A partir das décadas de 1910 e 1920, “nos livros de leitura, um gênero específico da literatura didática, destinados aos alunos mais jovens, a tendência [...] foi a de apresentar os indígenas sob uma ótica de miscigenação associada à democracia racial (BITTENCOURT, 2013, p. 117). Nessa perspectiva, o processo de miscigenação levou a uma mistura em que não houve nem vencedores, nem vencidos, uma percepção romântica de que a colonização ocorreu sem conflitos e violências. Porém, ainda segundo Bittencourt,

os textos escolares de história insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à “ordem e ao progresso” (2013, p. 118)

Nas décadas 1930 e 1940, com a oferta de cursos superiores nas ciências humanas, a produção historiográfica se torna mais diversa e menos dependente do IHGB, dialogando com outras áreas do conhecimento, como a economia, a antropologia e a sociologia. Paralelamente, as reformas educacionais propostas no período Vargas impulsionaram uma nova geração de professores autores de

manuais didáticos para o ensino de história do Colégio Pedro II, sendo o mais difundido no ensino primário o de Joaquim Silva. Ele passou a considerar em suas obras a diversidade étnica dos povos indígenas e algumas contribuições na formação identitária do país, porém os classifica de acordo com a maior ou menor proximidade com os missionários, mantendo os indígenas como elementos do passado colonial, reservando o protagonismo dessa história aos missionários, ou seja, a história dos indígenas passava pela ação desses religiosos. A principal referência historiográfica de Joaquim Silva eram os trabalhos de Capistrano de Abreu, que destacava o papel dos jesuítas no processo de conversão e incorporação dos indígenas à civilização.

Já no ensino Colegial, o manual mais difundido foi escrito por Alfredo D'Escragolle Taunay e Dicamôr Moraes, também professores do Colégio Pedro II, usando diferentes referências como Gilberto Freyre, Caio Prado Jr, Oliveira Vianna e Cassiano Ricardo. Segundo Bittencourt (2013), embora Taunay e Moraes usem esses diferentes autores – algumas vezes até mesmo divergentes nas suas produções intelectuais – transparece com muita força em seu manual didático a noção, novamente, de democracia racial, a ideia de que a formação do chamado povo brasileiro ocorreu como uma miscigenação racial tão profunda e de tal modo “natural”, sem conflitos ou disputas, quando negros, índios e brancos, teriam dado origem ao povo brasileiro. Essa concepção de democracia racial se manteve viva por muitas décadas e mesmo hoje, ainda ouço colegas professores reproduzindo essa ideia.

Na década de 1980, a história indígena nos manuais didático escolares passou a ser marcada pela influência historiográfica do marxismo estruturalista. Nessa perspectiva, os indígenas deixaram de ser tratados como selvagens, para serem tratados como primitivos, integrantes de um sistema de comunidades primitivas. Alvos da ação escravista dos colonizadores, serviram como base de sustentação material para o processo de expropriação capitalista organizada pela metrópole portuguesa. Embora os indígenas passem a ser vistos de maneira favorável, resistindo e enfrentando os colonizadores, eles acabam vítimas do capitalismo, fazendo parte da história dos vencidos (BITTENCOURT, 2013).

Com a intenção de romper com o imaginário construído, a partir da década de 1990, um conjunto de trabalhos historiográficos procuraram reformular os estudos no

campo da história indígena. Nesse sentido, a Nova História Indígena despontou como um campo de estudo importante na formulação de saberes que buscam romper estereótipos e destacar a agência dos indígenas. A aproximação entre a história e a antropologia foram fundamentais nesses estudos sobre as populações indígenas e possibilitou mudanças significativas no que se refere ao entendimento das culturas indígenas por parte dos historiadores.

Assim como a história acadêmica, a antropologia nasceu e se desenvolveu no século XIX e avançou ao longo do XX como um saber eurocêntrico, estudando os chamados “povos primitivos” na busca da essência cultural desses povos, ou seja, suas características “autênticas”, “imutáveis” sem dar muita importância às transformações experimentadas por essas culturas ao longo do tempo (ALMEIDA, 2010, p. 15). Importava aos antropólogos compreender as estruturas de funcionamento de uma dada cultura e, muitas vezes, as mudanças que ocorriam no seu interior eram percebidas como perdas, descaracterizações da cultura “original”. Portanto, as culturas estudadas pelos antropólogos eram vistas como a-históricas, imutáveis e passíveis de catalogação. Em contato com elementos exógenos, especialmente com elementos ocidentais, tenderiam a aculturação e conseqüentemente a assimilação por parte de sociedades envolventes, perdendo suas identidades étnicas. Dessa maneira,

as interpretações sobre as relações de contato eram pensadas com base em dualismos simplistas que estabeleciam rígidas oposições entre índio aculturado e índio puro; aculturação e resistência cultural (entendida esta última como negação dos novos valores culturais impostos); estrutura cultural (fixa, imutável e orientadora de comportamentos dos povos primitivos) e processos históricos (responsáveis por introduzir mudanças e conduzir à extinção desses mesmos povos). (ALMEIDA, 2010, p. 16)

Essa visão dos indígenas como primitivos ou selvagens, aproximou durante muito tempo história e antropologia, onde aos indígenas cabia um lugar apenas no passado ou como pessoas do passado. O presente desses povos era negado, pois interessava que “o índio” – o genérico mesmo – fosse visto como uma figura distante, enquanto as populações indígenas do presente eram entendidas, ou assim se pretendia, como aculturadas e desse modo, despidas de sua “pureza” original, assimiladas na massa do “povo brasileiro” na constituição de uma democracia racial e, portanto, desprovidos de direitos.

Mudanças nessas duas áreas do conhecimento ocorridas ao longo do século XX culminaram em um diálogo mais íntimo, interdisciplinar, consolidado na década de 1990. Antropólogos passaram a enxergar e valorizar os processos de mudança social das populações indígenas não mais como a perda de uma cultura genuína, mas como um processo de adaptação e tradução realizada por essas populações no contato com elementos trazidos pelos brancos. Passou a interessar aos antropólogos as formas como diferentes grupos incorporaram elementos inicialmente exógenos e os reelaboram criando algo novo (ALMEIDA, 2010). Perceber esse complexo cultural, “essa diversidade desconexa” e esse “cenário cultural sincrético, são características desconfortáveis com as quais o antropólogo” passou a enfrentar (BARTH, 2000, p. 109).

Aos historiadores coube repensar suas práticas historiográficas, especialmente o tratamento dado às fontes históricas e a incorporação do conceito de cultura na escrita da história. De encontro a agência dos indígenas na história, a busca por fontes até então menosprezadas pelos historiadores ganharam importância, entre elas podemos destacar a oralidade. O trabalho do professor Giovani José da Silva (2015) com os Kadiwéu no Mato Grosso do Sul é um importante exemplo, ao abordar a maneira como esse grupo narra o seu envolvimento na Guerra do Paraguai e como eles significaram esse evento. Da mesma forma, fontes tradicionais – particularmente documentos escritos - passaram a ser relidas com outros olhos, percebidas em suas entrelinhas, ou como indica John Monteiro, foram realizadas “novas leituras do espaço intermediário” (MONTEIRO, 1999, p. 243). Ou seja, um novo olhar sobre as fontes e seus usos permitiram ressignificar um conjunto de saberes. Nesse sentido, utilizar produções audiovisuais e escritas feitas por indígenas, no meu caso dos guaranis, é uma maneira de trazer essa oralidade e novas leituras para a sala de aula, possibilitando diálogos mais amplos com estudantes não indígenas a partir dessas formas de expressão.

Além disso, a noção de cultura apropriada dos antropólogos – noção de culturas complexas (BARTH, 2000) - passou a ser elemento constitutivo da pesquisa historiográfica, ao procurar compreender as dinâmicas do passado na perspectiva de seus agentes e das interações, apropriações e reelaborações desses atores sociais em seu tempo. Tudo isso levou a uma mudança significativa nas pesquisas sobre povos indígenas. A visão dos indígenas como sujeitos passivos à ação dos

brancos que apenas reagiam àquilo que lhes era imposto, tomando suas iniciativas a partir dos objetivos dos brancos (ALMEIDA, 2010, p. 13) passou a ser substituída por uma outra: a de agentes históricos capazes de traçar seus próprios rumos, inclusive influenciando de maneira significativa as ações ocorridas no tempo. O binômio do índio assimilado/resistente não é de todo abandonado, mas preenchido por uma série de outras relações que indicam o protagonismo desses grupos ao longo da história, sua capacidade de se apropriar e reelaborar práticas internas e externas na medida que vantagens são percebidas. De seres despidos de sua humanidade e singularidades – apresentados muitas vezes como elementos da natureza ou paisagem – percebemos que as pesquisas ligadas a essa nova história indígena caminham sobre um mosaico muito mais complexo e, por que não, mais humano do que aquele elaborado pelos intelectuais do XIX e boa parte do XX.

Ao dar ênfase ao protagonismo indígena na história, antropólogos e historiadores abriram um caminho extremamente fértil, expondo o papel fundamental dos indígenas ao longo do tempo, inclusive para explorar períodos em que até então eram invisibilizados. Se a historiografia tradicional concentrava a presença indígena no período colonial e ali os exterminava, cada vez mais pesquisadores têm se debruçado em compreender a ação indígena naquele período como essencial na medida que sem o apoio e em muitos casos a concordância de lideranças e grupos indígenas, os colonizadores possivelmente nem teriam sobrevivido. Os estudos de John Monteiro sobre a importância dos indígenas na formação de São Paulo, especialmente dos Tupiniquins liderados por Tibiriça e João Ramalho (MONTEIRO, 1994) e o trabalho de Maria Cristina Pompa sobre a religião como tradução, ou seja, a maneira como grupos indígenas reelaboraram e deram significado às práticas religiosas europeias, são pioneiros nesse repensar a história indígena (POMPA, 2001). Além disso, vicejaram, nesse contexto, valiosos trabalhos indicando o protagonismo de diferentes grupos indígenas também no período pós-colonial, como na Guerra do Paraguai (SILVA, 2015) e na apropriação da legislação indigenista para mediação de conflitos e vantagens.

Outro ponto importante trazido pela nova história indígena é a percepção de como diferentes grupos indígenas se apropriaram da expressão “índio” para lutar por direitos. Embora o termo “índio” não revelasse muita coisa sobre as populações presentes na América no século XVI, ao longo do tempo se transformou em uma

bandeira de luta de diferentes povos que se aglutinaram em torno dessa expressão para conquistar, negociar e garantir direitos. De um termo extremamente etnocêntrico que dizia muito mais sobre os europeus que os próprios indígenas, transformou-se em instrumento político importante na medida que uniu diferentes etnias mesmo com suas particularidades, na conquista e manutenção de direitos. Além disso, cada vez mais indígenas procuram se apropriar de conhecimentos, especialmente dentro das universidades, para poderem lutar e através do jogo institucional garantir direitos.

Dentro do ensino de história indígena, em 1995 foi lançada uma obra marcante nesse sentido, *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus*, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Grupioni. Essa obra, produzida no bojo da Constituição de 1988, trouxe diversos artigos de historiadores, sociólogos e antropólogos, discutindo, problematizando e propondo alternativas ao ensino de história indígena. A obra virou referência na área e procurou fornecer subsídios para professores e professoras produzirem conhecimentos sobre a temática indígena de maneira mais consistente dentro da Nova História Indígena.¹⁸

Em suma, a nova história indígena abriu um grande leque de fontes, possibilitou discussões e procurou apontar a agência indígena na história. Ainda assim, não avança tanto no sentido de construir conhecimento com os indígenas, se centrando em documentação histórica escrita. O reconhecimento desses indígenas como produtores de conhecimento é justamente a preocupação desta dissertação e do site “Territórios Guarani” que procura dialogar com os guaranis e suas formas de contar a própria história.

3.2. A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A LEI 11.645/08 E SUAS DIRETRIZES

¹⁸ Mais recentemente, dentro do próprio ProfHistória, também encontramos bons trabalhos que articulam a Nova história Indígena com o ensino de história indígena. Thais Silveira (2016), professora em Duque de Caxias no Rio de Janeiro, ao tratar da invisibilidade das populações indígenas no contexto urbano do Rio de Janeiro, propôs uma exposição itinerante para as escolas e um livro do professor com orientações sobre a temática indígena, sua dissertação inclusive ganhou um prêmio entre as melhores dentro do programa. Outro trabalho importante no âmbito do ProfHistória, em especial no âmbito da UDESC, é o trabalho de André Meyer (2016) sobre história e cultura guarani, onde ele propõe em seu site oficinas de produção de vídeo usando como referências fontes guaranis.

No início dos anos 2000, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, ganharam ainda mais fôlego no Brasil as reivindicações de anos de luta de movimentos sociais exigindo a implementação de políticas afirmativas, particularmente no que se refere às populações afro-brasileiras. Como resultado dessas lutas, no campo educacional, foi sancionada em 2003, no primeiro mês de governo, a Lei 10.639. Ela alterou o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e tornou obrigatório, no ensino Fundamental e Médio, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Essa medida tem como grande objetivo combater o racismo e positivar a cultura africana e afro-brasileira. Porém, outros sujeitos subalternizados acabaram ficando de fora da lei. Por conta disso, em 10 de março de 2008, cedendo às pressões de movimentos sociais indígenas e não-indígenas, educadores/as e grupos do governo que procuravam incluir dentro das políticas públicas educacionais outros grupos historicamente marginalizados e interessados em ampliar as discussões e propostas ligadas às relações étnico-raciais, foi sancionada no Brasil a Lei 11.645, que determina a obrigatoriedade do ensino de

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 (BRASIL, 2008).

A Lei 11 mil, como é conhecida, surgiu como um importante “instrumento de visibilidade e resistência das populações indígenas, em particular no enfrentamento à reprodução de lacunas e preconceitos históricos de perspectiva colonizadora” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 39). Ela também passou a servir como ferramenta legal no enfrentamento a certa tradição dentro do ensino de história que invisibiliza, extermina, generaliza, assimila e relega ao passado as populações indígenas. A Lei 11.645/08 foi, portanto, resultado de um conjunto de lutas dessas populações indígenas e outros movimentos sociais para que seu passado e seu presente entrassem nos currículos em todo o Brasil e, dessa maneira, subsidiem discussões que questionam a marginalização dessas pessoas na história de nosso país. A Lei

também se insere em ampla discussão no direito internacional de reconhecimento de grupos minoritários e marginalizados (NASCIMENTO, 2016, p. 2-3).¹⁹

Hoje, por outro lado, percebo um movimento que vai na contramão dessa valorização, incentivando conflitos, infringindo direitos humanos e colocando um conjunto de lutas históricas por conquista, manutenção e ampliação de direitos dentro de um mesmo rótulo, o “politicamente correto”, quando na prática muitas vezes essas lutas são simplesmente pela efetivação de leis existentes. Nesse sentido, quando se fala em garantir que as terras indígenas sejam usufruídas por indígenas, que as escolas e os livros didáticos abordem de maneira consistente a pluralidade étnico-racial no Brasil, isso não é somente politicamente correto, mas constitucionalmente garantido.

Mesmo assim, no campo do ensino de história, a Lei 11.645/08 continua sendo um dispositivo legal fundamental no combate aos estereótipos historicamente construídos e tradicionalmente propagados nas aulas de história e nos livros didáticos. Para efetivar a Lei, precisamos de produções sérias e comprometidas com o fazer histórico, engajado com as escolas em uma educação transformadora. Para tanto, a Nova História Indígena vem propondo repensar o papel dessas populações na história do Brasil e, embora a Lei não seja resultado direto desse campo historiográfico, as pesquisas desenvolvidas nessa área contribuem em muito para a efetivação da Lei, na medida que ressalta o protagonismo de diferentes indígenas na constituição de sua história. Mesmo assim, ainda hoje encontramos presente em muitos livros didáticos elementos de certa tradição histórica que relega aos indígenas basicamente um lugar no passado, exterminados ou assimilados. Entender essa tradição é importante justamente para compreender como a Lei 11.645/08 é um ato fundamental no combate ao conjunto de preconceitos e o racismo que marcam a história dos povos indígenas.

Abordar a temática indígena, portanto, envolve enfrentar a perspectiva colonizadora que subalterniza essas populações e invisibiliza suas histórias. Aplicar a Lei 11.645/08 significa ir além da visão daquilo que Darcy Ribeiro chamava de ‘índio genérico’, desprovido de suas singularidades e identidades (RIBEIRO, 1970). Essa visão onde o “índio fala tupi, adora Tupã e vive nu na floresta, são

¹⁹ Convenções multilaterais aprovadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), ratificadas pelo governo brasileiro sinalizam nessa direção).

características ainda reforçadas nas escolas especialmente por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio” (NASCIMENTO, 2016, p. 39). Para superar essa visão eurocêntrica e colonizadora, é fundamental adotar medidas efetivas de combate aos preconceitos e dialogar com os povos indígenas, para assim, pensar estratégias e criar ferramentas capazes de efetivar as proposições da Lei 11.645/08.

Infelizmente o que observei ao longo dos meus 9 anos de docência usando livros didáticos é a falta de interesse de algumas editoras em propor um material que aprofunde os saberes e combata de fato os preconceitos ligados aos povos indígenas brasileiros. Acredito que tal falta de interesse se deve à permanência da perspectiva eurocêntrica nos currículos, evidenciando a lógica colonial entranhada na cultura escolar, mesmo após a promulgação da lei, além claro, das particularidades do mercado editorial e o próprio racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. As editoras que se propõem a produzir materiais condizentes com o que a Lei orienta também sofrem para efetivar a proposta de maneira orgânica, integrada ao restante dos conteúdos sobre história do Brasil. A reprodução de temas da história tradicional sobre essas populações, relegando-as ao período colonial e, depois, apagando-as da história ou destacando-as pontualmente ou como apêndice dos livros de história, continua sendo um problema a ser enfrentado.

Para além dos livros didáticos, importa também a formação e sensibilização de professores para a temática. Muitos daqueles que saíram das universidades antes de 2008 não tiveram contato de maneira profunda com a temática indígena, reproduzindo preconceitos e passando adiante visões estereotipadas e, mesmo os que saíram após 2008, ainda enfrentam problemas, pois muitos cursos universitários não introduziram história indígena em seus currículos ou a discussão é muito superficial e/ou colonizadora. Além disso, não basta produzir bons materiais didáticos e cursos de formação, se não desenvolvermos empatia nos professores pelo tema. Como um profissional da educação conseguirá sensibilizar seus alunos para a importância das populações indígenas se nem mesmo ele valoriza as capacidades, potencialidades e protagonismo desses grupos?

A Lei 11.645/08, embora muito importante nas suas intenções, não deixa evidente - e nem é sua função - as maneiras de realizar os enfrentamentos necessários e o que procura combater. Apenas oito anos após sua promulgação que foram redigidas as diretrizes operacionais para sua implementação. Dessa maneira,

sua real efetivação passa por mudanças no tratamento dado à História indígena, desde as universidades até as escolas não indígenas. As Diretrizes Operacionais para a implementação da Lei 11.645/08 mostram-se fundamentais ao destacar a necessidade de construirmos representações sociais positivas sobre os indígenas de modo a superar os preconceitos e alargar a noção de cidadania (NASCIMENTO, 2016).

São justamente essas Diretrizes, aprovadas no apagar das luzes do governo de Dilma Rousseff em 2016, um importante instrumento de orientação no tratamento da temática indígena. Para romper preconceitos e aprofundar a cidadania, a produção de materiais didáticos e o aperfeiçoamento dos professores é um elemento central, além disso, a lei “determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola” (NASCIMENTO, 2016, p. 4), sendo especialmente e, não exclusivamente, nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil. A discussão sobre a Lei 11.645/08, portanto, deve ser ampla, abrangendo todos os segmentos disciplinares da educação básica ao ensino superior, em especial nos cursos de formação de professores. Mas infelizmente o que percebo nas salas dos professores, corredores ou em reuniões de planejamento das escolas em que trabalho e outras por onde passei, é uma enorme resistência de alguns colegas professores em pensar nos termos de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, pois continuam adotando posturas carregadas de preconceito que em nada contribuem na implementação da Lei, sequer mostrando o mínimo de empatia por essas questões, ainda por vezes reproduzindo a ideia de democracia racial.

As diretrizes reconhecem o empenho de instituições de ensino em introduzir em seus currículos disciplinas obrigatórias e/ou optativas abordando a temática, além da preocupação em produzir materiais condizentes com a Lei 11.645/08. Mesmo assim, no documento transparece a apreensão com a repetição e a reprodução de preconceitos ainda comuns nos materiais didáticos e nos discursos escolares, tradicionalmente reforçados no ensino de história, tais como:

1. reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
2. apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);

3. omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
4. adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
5. generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
6. 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;
7. prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
8. ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” em geral;
9. ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. (NASCIMENTO, 2016, p. 6-7).

Vários desses elementos transparecem nos materiais didáticos analisados por Bittencourt (2013) desde o século XIX. Aplicar de maneira efetiva a Lei 11.645/08 depende, portanto, do enfrentamento dessa tradição dentro do ensino de história sobre as populações indígenas no Brasil. O salto sobre esses preconceitos passa pela capacidade de informar, discutir e aprofundar medidas capazes de pluralizar o olhar sobre a temática, não apenas apontando que existem diferentes grupos indígenas, mas exemplificando essas diferenças, caso contrário, elas se tornam vazias de significado. Em busca justamente desse significado singular que o site “Territórios Guarani” adquire importância, ao visibilizar as produções guarani e o modo de ser dessa população no ensino-aprendizagem de história em escolas não indígenas. Até mesmo por seu caráter orientador do processo de implementação da Lei 11.645/08, suas diretrizes, que indicam oito esferas de ação:

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. (NASCIMENTO, 2016, p. 9).

Ainda segundo as diretrizes, para o movimento indígena:

uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades [...] de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (Idem, p. 7)

O protagonismo indígena deve assumir um caráter central na efetivação da Lei 11.645/08. Mais que falar somente sobre eles, é preciso falar com eles e trazer para o espaço escolar não indígena saberes, práticas e atitudes que possam enriquecer a discussão e aprofundar a temática, rompendo com os preconceitos ao enxergar a presença dessas populações no passado e na contemporaneidade; essa é uma das propostas do site didático “Territórios Guarani”. Como afirma Gersen Baniwa, doutor em antropologia pertencem ao povo Baniwa: “Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (BANIWA, 2012, p. 141). A escola enquanto espaço de formação é local de combate a preconceitos, não do seu reforço. Aprender sobre e com indígenas, de maneira empática, ou seja, procurando compreender o outro e suas ações, é uma forma adequada de tornar efetiva a Lei 11.645/08.

3.3. EMPATIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Nas aulas de história trabalhamos com uma matéria-prima muito delicada: o tempo. Para muitos alunos e alunas, uma década e um século podem ser coisas muito parecidas, afinal, estão no passado, um tempo intangível para muitos deles.

Perceber processos históricos de curta, média e longa duração, suas permanências e rupturas são procedimentos complexos que exigem abstração. Aliado a essa dificuldade em se situar temporalmente, outra circunstância encontrada é o olhar etnocêntrico sobre outras culturas. Muitos alunos e alunas julgam culturas distintas hierarquizando suas diferenças, normalmente a partir da negação ou ausência de determinados traços culturais, como por exemplo, não possuir escrita ou automóveis. Com o objetivo de combater essas dificuldades e estereótipos construídos ao longo do tempo, penso que uma alternativa relevante é a empatia.

O termo empatia tem origem grega e pode ser traduzido como “estado de alma” ou “entrar no sentimento”. Em termos psicológicos, é uma espécie de inteligência emocional que tem dois sentidos: um cognitivo, ligado a ideia de compreender psicologicamente o outro e um sentido afetivo, isto é, a habilidade de experimentar os sentimentos do outro observando suas experiências (AGUIAR, 2018). Nessa perspectiva, empatia envolve a capacidade de um indivíduo se colocar no lugar do outro. Trabalhar o ensino de história de maneira empática não envolve apenas abordar diferentes conteúdos, mas desenvolver alternativas metodológicas que viabilizem perceber os sujeitos históricos de modo mais próximo, humanizado e contextualizado.

Nesse sentido, trabalhar a empatia, especialmente a empatia histórica, ganha importância na medida em que possibilita aproximar e compreender de forma mais concreta a ação de sujeitos históricos. Segundo Peter Lee (2003), empatia não deve ser confundida com simpatia. O primeiro está ligado a compreensão de como pessoas em determinado contexto histórico pensaram. Simpatia por outro lado, envolve a partilha de sentimentos. Em vista disso, partilhar sentimentos não é empatia pois não possuímos os valores que fundamentam as atitudes dos sujeitos históricos envolvidos. Segundo Lee, empatia histórica, assim, não é um sentimento, mas justamente o esforço para compreender valores, suas práticas e atitudes, incluindo o reconhecimento de que esses sujeitos possuem sentimentos.

Já para Frank Baring empatia significa

tanto a disposição e a habilidade dos seres humanos para tentar compreender a alteridade quanto às ações humanas que visam tornar claras as linhas de pensamento e as atitudes emotivas do outro (2006, p. 45, apud CARDOSO, 2013, p. 1-2).

Ou seja, empatia aqui é entendida como uma disposição e habilidade para buscar compreender o outro. Já a empatia histórica significa “a capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos (CARDOSO, 2013). Compreender como determinadas ações foram tomadas com base nas alternativas possíveis dentro de um dado contexto, ou seja, não podemos supor que um agente tenha adotado certa ação se essa ação não era uma possibilidade naquele contexto.

Importa destacar que a empatia histórica pode se dar de duas formas: como realização e como disposição. Como realização é “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2003, p. 20). Essa realização da empatia envolve, portanto, compreender que a ação dos agentes históricos passa por diferentes fatores: decisões, valores, códigos de conduta que, em seu contexto, levaram a determinada iniciativa. A outra forma de entender a empatia histórica envolve a disposição, pois “difícilmente se poderá dizer que entenderam a história os alunos que frequentaram a disciplina de história e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as veem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós” (LEE, 2003, p. 21). Por conseguinte, só é possível compreender de fato as pessoas do passado enquanto houver disposição, abertura e receptividade para entendê-las como seres humanos e não apenas personagens que não experimentaram de fato a história.

Muitos estudantes usam o presente como ponto de partida daquilo que consideram “normal”, sendo assim, situações do passado que fogem a essa “normalidade” são vistas de modo estranho e/ou indiferente, como se aqueles que viveram no passado não tivessem discernimento das coisas ao seu redor. Além dessa dificuldade, outra indicada por Peter Lee, é a ideia de “progresso”, especialmente no sentido tecnológico. Nesse caso, o passado e as pessoas que viveram nele são percebidas a partir das suas faltas: não possuem celular, não tinham energia elétrica, não moravam em cidades entre outras associações (LEE, 2003). Além disso, outra situação muito comum entre os estudantes é acreditar que as pessoas do passado pensavam como nós pensamos, projetando

anacronicamente possibilidades do presente sobre o passado, descontextualizando atitudes possíveis e/ou inviáveis. Esse é um problema sério, pois nesse caso, ao desconsiderarmos o contexto, muitas atitudes podem parecer sem sentido, afinal, valores, códigos de conduta e atitudes são construídos e modificados no tempo.

Ao observar uma prática cultural com a qual não estamos acostumados ela pode parecer estranha, sem sentido ou até ameaçadora, despertando medo e reações inclusive violentas. Nesse caso podemos pensar em exemplos como a marginalização enfrentada por diferentes populações indígenas, os argumentos de que existe “muita terra para pouco índio” ou até mesmo os assassinatos perpetrados por grupos interessados nas terras indígenas.

Muito comum aos estudantes é imaginar as culturas indígenas como imutáveis e pensar nelas a partir daquilo que não possuem (mesmo quando possuem). Diante dessas situações tão recorrentes em sala de aula, cabe aos professores e professoras de História identificar, questionar e superar tais estereótipos e anacronismos. Dessa forma, quando penso em tratar a história indígena de maneira empática, a intenção é provocar o olhar para os povos indígenas, percebendo-os como sujeitos capazes de agir, mudar e negociar ao longo da história. Quando temáticas indígenas são abordadas nas escolas é comum, tanto os docentes quanto discentes, considerarem essas culturas e sua própria existência material como pertencentes ao passado. Essa visão do indígena no passado é uma imagem muito forte e mesmo com o esforço de alguns livros didáticos, na formação de professores e na abordagem da temática nas escolas, em grande medida fomentadas pela lei 11.645/08, essa percepção ainda permanece.

Como indica Peter Lee em sua pesquisa, a história muitas vezes é um conhecimento contra intuitivo. E o que isso pode significar? De certa forma, quando observamos situações ocorridas no passado, julgamos essas situações a partir da ótica do tempo presente, com seus valores, códigos e respostas. Assim, alguns comentários constantes nas aulas feitas por estudantes são: mas porque eles não fizeram isso ou agiram de tal modo? Essa tendência a usar conhecimentos posteriores aos eventos e situações tende a criar uma espécie de distanciamento, pois ao darmos respostas aos problemas que surgem depois deles terem sido resolvidos significa desconsiderar que essas pessoas do passado não tinham a menor ideia das consequências de dada situação, afinal, estavam lutando conforme

suas demandas e interesses. Segundo Lee, essa tendência também leva muitos alunos a julgarem quem vive no passado como estúpidos, afinal, algumas respostas podem parecer óbvias para quem observa do presente, mas não fazem o menor sentido para quem viveu determinada situação. É nesse sentido que o autor coloca a história como um conhecimento contra intuitivo, pois a resposta óbvia para a maioria hoje poderia não ser no passado. Nessa linha de raciocínio, a resposta dada pelos estudantes tende a diferir daquilo que um historiador pensa. Os primeiros tendem a acreditar que pessoas do passado pensavam como nós pensamos, mas teriam capacidade intelectuais e morais inferiores, por outro lado, os historiadores colocam que as pessoas do passado possuem as mesmas capacidades, porém pensam de modo diferente (Lee, 2003).

Ainda segundo Lee, a empatia histórica é atingida quando alunos e alunas conseguem explicar situações do passado nos termos que aquelas pessoas pensavam. Assim “muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós” e indo além, quando percebem “ações pautadas em valores e convicções” (LEE, 2003, p. 27) nos termos da época. Para chegar a isso, é importante combater algumas práticas como “a) a noção de um passado deficitário; b) a assimilação das ações do passado e práticas sociais às nossas ações do cotidiano/presente; c) a ideia de que as pessoas do passado pensavam como nós” (LEE, 2003, p. 34). Para avançar na empatia se faz necessário considerar as perdas, sim, mas também os ganhos, realçar que muitas das soluções encontradas no passado davam conta dos desafios impostos naquele momento.

Essa perspectiva de empatia histórica desenvolvida por Peter Lee tem um caráter bastante racionalista, considera ações e sentimentos de pessoas no passado, mas que não é possível acessar diretamente esses sentimentos a partir do presente. Por outro lado, quando analiso as colocações de alguns guaranis sobre essa relação com o outro, no passado ou no presente, percebo que os sentimentos fazem parte do processo de compreensão do mundo e das pessoas que nele vivem. Seu Timóteo, liderança guarani da aldeia Itanhaém, menciona em diversos momentos que não basta ouvir uma história, mas é necessário sentir essa história (ANTUNES, Elizete. 2015). É justamente esse sentimento que dá sentido ao que é

contado, especialmente em uma comunidade que tem a oralidade como forma de transmissão dos saberes.

Essa oralidade é fundamental para compreender a importância das narrativas desenvolvidas pelos guaranis e a maneira como eles estabelecem vínculos entre aquilo que é contado com suas vidas, práticas cotidianas e sua ancestralidade. Quando um ancião começa a narrar uma história, não é apenas ouvir que importa, mas perceber os gestos, o ritmo, o olhar, perceber o espaço ao redor e como tudo isso se articula a narrativa para dar sentido ao que está sendo dito. Respeitar esses processos, compreender que a oralidade é muito mais direta que a escrita, que a repetição dessa narrativa não é fixa, mas recriada a cada novo início é fundamental. Desenvolver empatia ao ponto de perceber esses processos é um passo fundamental para, se não sentir a história como aponta seu Timóteo, ao menos compreender que para os guaranis todo o contexto da narrativa é relevante. Por isso, usar os audiovisuais para ouvir as histórias guaranis é tão importante e no site “Territórios Guarani” esses materiais foram pensados como estratégia para aprender com e sobre os guaranis.

Outro ponto interessante, é que nas aulas de história desenvolvemos constantemente narrativas que passam por percepções outras que vão além do escrito. Mais do que aquilo que está no manual didático utilizado pela escola, a forma como o professor ou professora aborda aspectos ligados a temática indígena impacta na percepção de alunos e alunas sobre o tema. Tratar a história das populações indígenas sem empatia, menosprezando sua presença, ignorando suas dinâmicas e desconsiderando o papel de diferentes agentes indígenas no seu contexto histórico, significa a manutenção de vários problemas.

Foi com o objetivo de desenvolver essa empatia, combatendo estereótipos e possibilitando que estudantes não indígenas compreendam as histórias e as culturas indígenas de maneira a romper preconceitos, que o uso de recursos audiovisuais e dos TCCs guarani foram pensados como uma alternativa no site “Territórios Guarani”. Viabilizar o gesto, a paisagem, a fala de indígenas guaranis neste trabalho, é justamente uma tentativa de mostrar que os guarani não são aquele “índio genérico” construído no século XIX e propagado por certas tradições dentro do ensino de história, mas são pessoas reais que vivem no presente e tiveram seu passado, como os próprios estudantes, e se possuem suas diferenças, também

apresentam semelhanças. Compreender culturas indígenas no passado faz parte das aulas de história, mas entender que essas pessoas vivem no presente, muitas vezes próximos dos alunos ou com práticas que se aproximam, é fundamental às aulas, pois esses problemas do presente são resultantes de um passado que não passa. Jovens indígenas estão neste momento produzindo vídeos, criando canais no *youtube*, estudando nas universidades e produzindo saberes acadêmicos ao mesmo tempo que mantém sua ancestralidade. Enfim, pensar e agir de modo empático, combatendo a indiferença não significa que nos tornamos indígenas, mas reconhecemos a importância de suas histórias, percebemos suas ações de maneira humanizada, viva e principalmente, honesta com as histórias e as culturas originárias do território que veio a se chamar Brasil. Para isso, recorrer aos audiovisuais e os próprios TCCs elaborados por acadêmicos guarani se torna uma ferramenta importante.

4. O SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”: ESTRATÉGIAS PARA APRENDER COM E SOBRE OS GUARANIS

Ao longo da minha experiência como professor de história pude constatar em diferentes momentos a força que o ver e o ouvir narrativas outras, contadas a partir dos seus atores, têm sobre os estudantes. Quando trato das histórias indígenas em diferentes contextos históricos ao longo das minhas aulas, tenho cada vez mais iniciado as discussões a partir de algum audiovisual produzido por indígenas e/ou com indígenas. A percepção dos impactos que esse tipo de fonte gera sobre os estudantes motivou a elaboração do site didático “Territórios Guarani”.

As produções audiovisuais indígenas no Brasil constituem uma fonte privilegiada para que possamos compreender de maneira mais empática as histórias diversas experimentadas e narradas por esses grupos. Nesse caminho, um dos projetos mais bem sucedidos no país é o “Vídeo nas Aldeias”, vinculado ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI)²⁰, que desde o final da década de 1980 procura trabalhar com oficinas em audiovisuais entre diferentes grupos indígenas, ensinando técnicas de edição e filmagem, promovendo o “acesso à tecnologia e incentiva o protagonismo de jovens indígenas na construção de suas imagens e narrativas” (NUNES, 2016, pg. 318).

Assim, o projeto “Vídeo nas Aldeias” adquiriu importância não só por conta das produções audiovisuais, mas especialmente pela proposta de formação e capacitação desses indígenas para produções futuras independentes, ou seja, o projeto propõe possibilitar a autonomia desses grupos em contar aquilo que os interessa através de uma narrativa audiovisual pensada e executada por eles mesmos. Nunes (2016) argumenta que esses audiovisuais apresentam algumas vantagens interessantes para os povos indígenas: primeiro como uma ferramenta de comunicação entre os indígenas, inicialmente, para preservar²¹ suas manifestações culturais para as gerações futuras e como ferramenta de luta por direitos, ao apontar desafios e dificuldades enfrentados por esses grupos. Em segundo lugar, esses audiovisuais também comunicam aos não indígenas aspectos que interessam aos indígenas divulgar sobre si, ampliando a circulação de informações sobre a diversidade cultural desses grupos.

Para além da capacidade de comunicar, as produções audiovisuais indígenas possibilitam formas de expressão mais diretas, onde a oralidade, a corporalidade, os gestos, as danças e os rituais se fazem sensíveis (NUNES, 2016, p. 319). Considero essas expressões fundamentais para aproximar os estudantes não indígenas da temática em sala de aula e o site objetiva justamente essa aproximação, ver e ouvir as narrativas guaranis, em especial dos anciãos que estão dispostos a transmitir seus saberes e práticas e com isso aprender com e sobre os guaranis. Afinal, em muitos audiovisuais, a narrativa fílmica é construída em torno da narrativa dos

²⁰ ONG fundada em 1979 que atua em diferentes terras indígenas com projetos que buscam atender as demandas locais com o objetivo de que os povos indígenas assumam efetivamente o controle sobre seus territórios.

²¹ Preservar no sentido de manutenção dessa cultura, não como congelamento dessa cultura no passado.

anciãos e, segundo Queiroz (2008), esse processo constitui uma “antropologia nativa”, pois ao narrar, pensar e refletir sua cultura,

os velhos pensam o seu mundo, suas contradições, suas dúvidas em relação à tradição e, assim, inventam sua cultura, tudo sob o olhar atento dos jovens, que também observam, filmam e participam da cultura que está sendo praticada e inventada (QUEIROZ, 2008, p. 113)

Se a intenção aqui é fazer com que os estudantes aprendam com e sobre os guaranis, é essencial entender como os guaranis ensinam sua história e sua cultura. O modo de ser guarani, o *nhandereko*, é um complexo sistema que envolve toda a vida desse povo. Como mencionado em outros momentos, não é possível a um *juvá* compreender sua totalidade e, especialmente, sentir essa complexa relação que atravessa a história dos guaranis, mas o mais importante dentro desse trabalho é perceber o valor dos diversos elementos constitutivos desse modo de ser. As principais referências para aprender com e sobre os guaranis são justamente os anciãos, aqueles mais velhos que por sua experiência são respeitados e entendidos como exemplos para as comunidades, a ligação entre o passado e as novas gerações, a história viva dos guaranis.

Assim, para entendermos um pouco melhor a história desse povo e seu modo de ser, esse entendimento passa obrigatoriamente por essas importantes figuras. Se eu pretendo que meus estudantes aprendam de maneira efetiva certos elementos da história guarani é fundamental trazer essas histórias a partir desses anciãos e suas narrativas. E nesse sentido a oralidade, o gesto, o olhar, tudo isso aparece com muita força nos audiovisuais. Quando um ancião conta uma história geralmente ele está fumando o *petyngua*, o cachimbo que serve como elo entre as palavras e *Nhanderu*, a principal divindade guarani. Portanto, as palavras não constituem uma mera narrativa, mas são também sagradas e como tal tem peso, força e trazem consigo responsabilidade sobre o que é dito. Se para os guaranis essas palavras são sagradas, o fato de quererem compartilhar algumas delas torna ainda mais latente o potencial dos audiovisuais trabalhados e, por conta disso, o site didático tem nesses materiais sua centralidade. Como culturas orais portanto, valorizar as histórias indígenas passa obrigatoriamente por essa oralidade, e assim o site didático foi pensado e construído.

Por outro lado, para também valorizar as produções acadêmicas guarani, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) elaborados por estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena mostram o enorme esforço de muitos guaranis em tratar questões de seu interesse utilizando a escrita como suporte. A escrita aqui não significa abandonar a oralidade, pelo contrário, todos os trabalhos usaram como fontes principais de pesquisa justamente os anciãos de suas aldeias, parentes e conhecimentos. Portanto, essa escrita não abandona a oralidade, carrega consigo a voz desses anciãos.

Assim, tendo esses dois tipos de fontes como recurso, o site didático construído ao longo desse trabalho de pesquisa procurou articular a oralidade e sua complexidade abordada nos audiovisuais com algumas experiências guarani escritas em trabalhos acadêmicos.

Quanto à escolha pelo site como suporte para a construção do material didático, ela se deve à experiência na disciplina de Ensino (d)e História Indígena, lecionada pela professora e orientadora Luisa Tombini Wittmann, quando foi solicitada como uma das avaliações a produção de um material didático ligado às discussões realizadas durante a disciplina. Soma-se a isso a preocupação durante meus encontros de orientação em produzir um material que fosse condizente com as propostas da Lei 11.645/08 e suas diretrizes e, ao mesmo tempo, de fácil acesso e utilização em sala de aula.

A articulação entre oralidade e escrita dos guaranis foi pensada como estratégia para que estudantes não indígenas se aproximem, vejam e, se possível, sintam as histórias desse povo de forma mais empática, fazendo um esforço para compreender elementos da vida e do modo de ser guarani, o *nhandereko*²²,

Figura 1 - Casa de reza da aldeia Tarumã no município de Araquari em Santa Catarina.



Fonte: DANIEL, Débora Mendes Bregue (2019).

considerando o que os guaranis estão dispostos a contar. A elaboração do site

²² Sabemos, como já visto anteriormente, que para os *jurua* compreender e especialmente sentir o *nhandereko* não é possível em sua totalidade, mas ao mesmo tempo, existe todo um esforço por parte de muitas lideranças em mostrar para os não indígenas esses elementos e com isso desmontar estereótipos e preconceitos.

partiu da imagem de uma *opy*, a casa de reza (Figura 1), local privilegiado pela cultura guarani como espaço de aprendizado, onde rituais e práticas adquirem sentido. Nos audiovisuais ou mesmo nos trabalhos de conclusão de curso, a *opy* aparece constantemente como o local onde os anciãos tecem suas histórias, onde as entrevistas acontecem. Assim, a centralidade desse espaço para os guaranis é simbolizada como base de todo o site.

O site consiste em um mapa interativo para que os estudantes possam navegar por diferentes aldeias guarani. Nelas, há informações gerais sobre esse povo, além dos audiovisuais e Trabalhos de Conclusão de Curso que foram vinculados às aldeias onde foram produzidos ou de onde vieram seus autores. A escolha de um mapa como elemento a conectar as propostas de atividade parte da importância do território para os guaranis, especialmente como um território transnacional que abarca importantes áreas no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Desse modo, estamos falando de uma porção significativa da América do Sul onde as populações guaranis exercem seu modo de vida. Esse amplo território é marcado pelas fronteiras dos Estados Nacionais, e essas fronteiras são entendidas como os limites que separam esses países, porém para os guaranis as fronteiras nacionais não limitam sua territorialidade, mas dificultam os deslocamentos entre essas áreas se transformando não em uma barreira, mas um empecilho aos seus deslocamentos espaciais.

Esses deslocamentos que marcam a dinâmica cultural guarani estão associados a três fatores, segundo Colman (2015): o primeiro tem relação com a religiosidade guarani e sua longa história, remetendo a busca pela “terra sem males” (*Yvy Marane’y*), local onde os guarani possam viver da terra de acordo com suas práticas e seu modo de ser; o segundo fator envolve a própria dinâmica das comunidades, suas alianças e conflitos, que a depender levam grupos a se deslocarem para se separar ou aproximar; e o terceiro envolve as questões políticas de cada país tendo relação com demarcações de terra e conflitos com os brancos, situações que acabam empurrando os guaranis para outras áreas. Portanto, o uso do mapa no site didático “Territórios Guarani” parte justamente da ideia de que a cultura guarani é móvel, se fazendo presente em diferentes partes do Brasil onde algumas aldeias estabelecem ligações mais próximas ou não de acordo com sua rede de contatos.

A própria filmografia guarani é atravessada por essa mobilidade. Barros (2018) ao analisar o filme “*Tava - a casa de pedra*” (2012) dos cineastas guarani Ariel Ortega e Patrícia Ferreira, destaca a caminhada e a mobilidade como uma característica fundamental desse povo e que aparece constantemente nos audiovisuais produzidos por eles. Ortega, em particular, aborda essa mobilidade em outros filmes como “*Duas aldeias, uma caminhada*” (2008) e *Bicicletas de Nhanderu* (2011). Neles

são os Mbyá que falam sobre o cotidiano das aldeias em contato com o mundo do outro, o não índio, pelo ponto de vista dos indígenas, reivindicando, em sua prática discursiva, o reconhecimento do pensando e do modo de vida Guarani (BARROS, 2018, p. 52)

Tendo essas questões em mente, as propostas de atividade que estão no site didático procuram trabalhar com as fontes vinculadas ao mapa e foram pensadas de modo a abordar aspectos associados ao *nhandereko*, o modo de ser guarani. Essas propostas envolvem a articulação dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos guaranis e dos audiovisuais para problematizar e discutir questões apresentadas nesses materiais. O fundamental nessas propostas é tentar aproximar os estudantes das questões pensadas pelos guaranis, possibilitando uma compreensão mais ampla e específica, além de mais empática, e assim gerar um aprendizado significativo e condizente com o que propõe as diretrizes para implementação efetiva da Lei 11.645/08.

4.1. NAVEGANDO PELO SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”:

O site “Territórios Guarani” (Para acessar [clique aqui](#)) é parte dessa dissertação e envolve a proposição didática produzida o Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. Pensando em propor discussões, mediar aprendizados e desenvolver empatia pela temática indígena, o site articula as fontes trabalhadas - audiovisuais e trabalhos de conclusão de curso - e os estudantes não indígenas. Ele foi construído por meio de uma plataforma online e gratuita para criação e edição de sites (wix.com) e logo na página inicial consta uma breve

Figura 2 - Início do site "Territórios Guarani"



Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guaranieta.wixsite.com/territoriosguarani/inicio>. Acesso em: 26 out. 2020.

apresentação do site, onde é possível perceber a fotografia de uma *Opy*, uma casa de reza (Figura 2) ao fundo, marcando justamente a centralidade desse espaço para a cultura guarani como já visto. Nessa página temos um menu dividido em: “Início”, “Sobre as populações Guarani”, “Mapa Interativo”, “Professores” e “Para saber mais”.

Figura 3 - Aba "Sobre os Guarani" no site "Territórios Guarani".

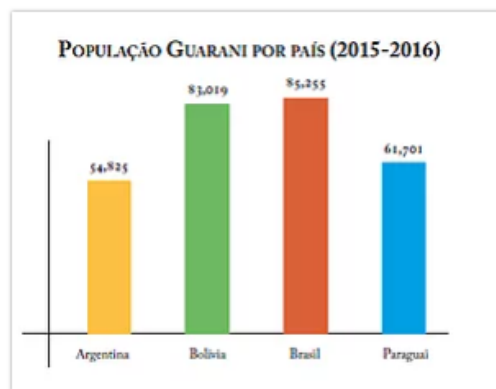
SOBRE OS GUARANI

[Voltar](#)

Os Guarani constituem um dos povos indígenas de grande presença no continente americano, abrangendo parte dos países da Argentina, da Bolívia, do Brasil e do Paraguai.

São mais de 280.000 pessoas, distribuídas em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares. Eles costumam ser divididos em três grupos:

- Mbya;
- Pãi-Tavyterã, conhecidos no Brasil como Kaiowá;
- Avá Guarani, denominados no Brasil Nandeva.



Referências de textos e imagens:

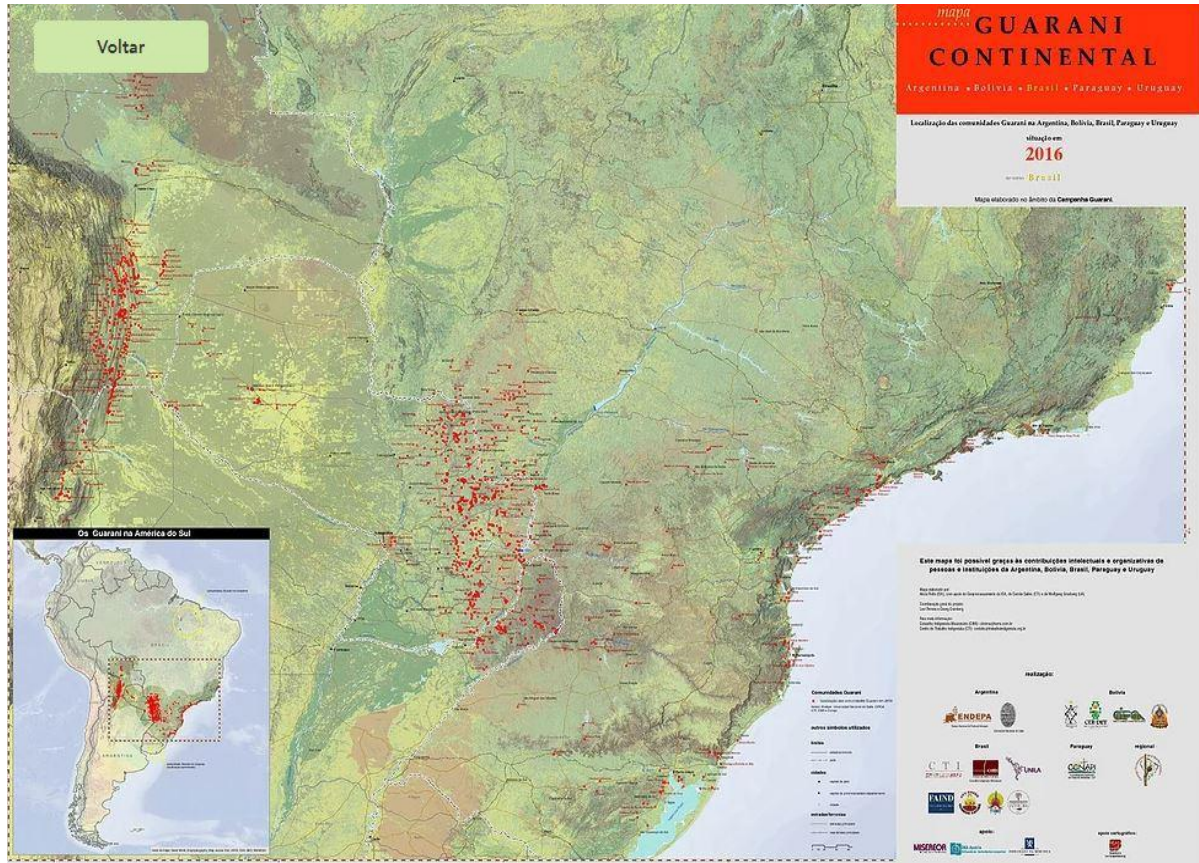
Mapa Guarani Continental. Campo Grande/MS, 2016.
 Povos Indígenas no Brasil. <https://pib.socioambiental.org/>

- **Mbyá** (*Argentina, Brasil e Paraguai*)
- **Avá-Guarani** (*Paraguai*), conhecidos também como **Nandeva**, **Guarani** ou **Chiripá** (*Brasil e Argentina*)
- **Paï-Tavyterã** (*Paraguai*), conhecidos como **Kaiowá** (Brasil)
- **Ava-Guarani y Ioseño** (*Bolívia e Argentina*), conhecidos como **Guarani Ocidental** (*Paraguai*), e também como **Chiriguano** ou **Chahuancos** (*Argentina*)
- **Gwarayú** (*Bolívia*); **Sirionó**, **Mbia** ou **Yuki** (*Bolívia*); **Guarasug've** (*Bolívia*), **Tapieté** ou **Guarani-Nandeva** (*Bolívia, Argentina e Paraguai*); **Aché** (*Paraguai*)

Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guanineira.wixsite.com/territoriosguarani/sobre-os-guarani>. Acesso em: 26 out. 2020.

No ícone “Sobre as populações Guarani” (Figura 3), estão disponíveis algumas informações sobre demografia, divisões entre os guaranis e sua presença

Figura 4 – Ícone que leva ao mapa interativo do site “Territórios Guarani”



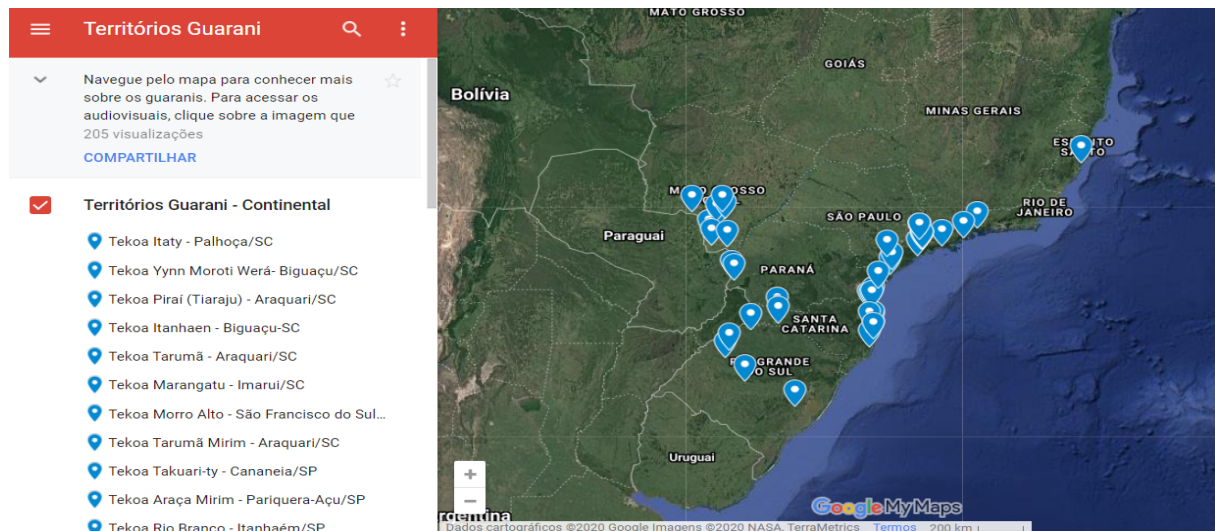
Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em:

<https://guaraniwixsite.com/territoriosguarani>. Acesso em: 26 out. 2020.

na Argentina, na Bolívia, Brasil e Paraguai, além dos nomes pelos quais são conhecidos esses grupos nos diferentes países. Aqui os professores podem acessar informações relevantes e problematizar, por exemplo, a presença guarani em outros países. Quando tratamos das histórias dos povos indígenas é relevante destacar que as fronteiras dos estados nacionais não correspondem às fronteiras históricas e culturais dessas populações. No mapa interativo presente no site, temos aldeias guarani dentro do território brasileiro, mas é importante fazer notar a ampla presença guarani na América do Sul. Vale ressaltar também que a história guarani é marcada por migrações nessas áreas no passado, mas que continuam a ocorrer ainda hoje. Portanto, podemos falar dos guaranis no Brasil, e não do Brasil, pois afinal a presença desse grupo é ampla, significativa e interligada ao cenário mais amplo do subcontinente.

Novamente na tela inicial, clicando no ícone “Mapa Interativo” (Figura 4) somos levados ao Google Maps onde foram selecionados alguns audiovisuais produzidos por guaranis e/ou com guaranis e vinculados à aldeia específica onde foram produzidos. Além dos audiovisuais, os Trabalhos de Conclusão de Curso dos guaranis do curso de Licenciatura Intercultural Indígena também foram inseridos no mapa não só para disponibilizá-los para as atividades propostas, mas também, para que os estudantes percebam as distâncias enfrentadas por muitos guaranis para que pudessem concluir sua licenciatura.

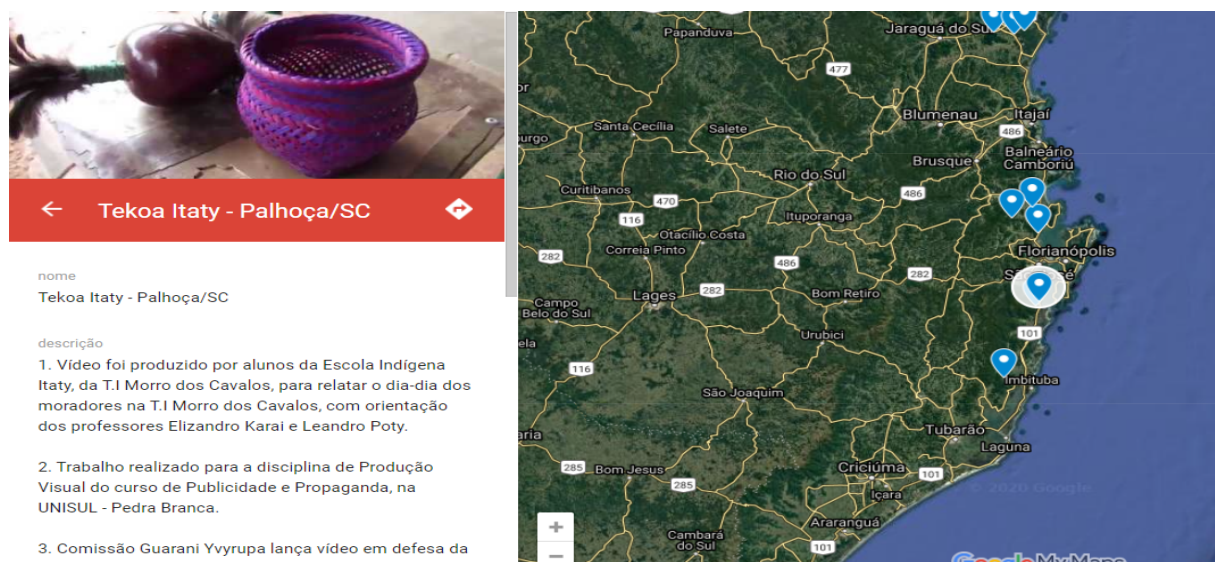
Figura 5 – Visão do mapa interativo no Google Maps.



Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1t9leiK74hY3L9kxjTLjvcHREdFK0CQHd&oid=0&ll=->. Acesso em: 26 out. 2020.

Ao acessar o mapa (Figura 5), ao lado esquerdo temos uma lista com

Figura 6 – Exemplo de como as aldeias aparecem no mapa interativo



diferentes aldeias (*tekoa*) nas quais ao menos um material foi vinculado²³, seja um audiovisual, um TCCs ou fotografias. Elas estão identificadas pelo nome, cidade onde está localizada e a sigla correspondente ao Estado. Ao clicar sobre alguma delas, somos levados para os links dos audiovisuais e textos referentes àquela determinada aldeia. Além disso, é possível usar a ferramenta de busca, digitar o nome da aldeia e, assim, ser direcionado para o local desejado. Nesse caso, quando as atividades sugerem alguma aldeia específica, os estudantes poderão encontrá-la desse modo. No exemplo da figura 6, podemos verificar algumas informações e produções referentes à aldeia Itaty no Morro dos Cavalos no município de Palhoça/SC.

Voltando ao menu inicial, temos o ícone “Professores”. Nessa parte, pensando na possibilidade de um amplo acesso ao site e que nem todos os professores e professoras que forem utilizar a ferramenta lerão na íntegra a dissertação, elaborei um breve resumo da pesquisa e seus objetivos no ícone “Apresentação” (Figura 7). Temos também nessa guia as propostas de atividades para serem realizadas com os estudantes e orientações mais específicas em cada uma delas. Abaixo é possível visualizar como a página destinada aos professores se

Figura 7 – Início da “Apresentação” do ícone “Para Professores”



O site “Territórios Guarani” foi concebido como uma ferramenta pedagógica possível na busca pela efetivação da Lei 11.645/08. A Lei 11 mil, como é conhecida, surgiu como um importante “instrumento de visibilidade e resistência das populações indígenas, em particular no enfrentamento à reprodução de lacunas e preconceitos históricos de perspectiva colonizadora” (BRITO; KAYAPÓ, 2014, p. 39). A lei foi resultado de um conjunto de lutas das populações indígenas e outros movimentos sociais para que seu passado e seu presente entrassem nos currículos em todo o Brasil e, dessa maneira, subsidiassem discussões que questionem a marginalização dessas populações na história de nosso país. Além disso, é resultado de ampla discussão no direito internacional de reconhecimento de grupos minoritários e marginalizados. Convenções multilaterais aprovadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), ratificadas pelo governo brasileiro sinalizam nessa direção (NASCIMENTO, 2016, p. 2-3).

Abordar a temática indígena envolve enfrentar a perspectiva colonizadora que subalterniza essas populações e invisibiliza suas histórias. Aplicar a Lei 11.645/08 deve ir além da visão de um ‘índio genérico’, desprovido de suas singularidades e identidades. Essa visão onde o “índio fala tupi, adora Tupã e vive nu na floresta, são características ainda reforçadas nas escolas especialmente por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio” (NASCIMENTO, 2016, p. 39). Para superar essa visão eurocêntrica, é fundamental adotar medidas efetivas de combate aos preconceitos e dialogar com as demandas indígenas, precisamos romper o silêncio e integrar as agências históricas dos indígenas em sala de aula de modo a transformar a consciência histórica dos alunos em relação a temática (WITTMANN, CARVALHO, et al. 2016).

Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guanireta.wixsite.com/territoriosguarani/professores>. Acesso em: 26 out. 2020.

apresenta.

No menu inicial, temos o ícone “Para saber mais” (Figura 8), onde listamos alguns sites que serviram de referência para a construção do site “Territórios Guarani”, além é claro, de poderem ser utilizados por professores e professoras para ampliar suas aulas.

Figura 8 – Ícone do “Para Saber Mais” do site “Territórios Guarani”



Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guaraniweta.wixsite.com/territoriosguarani/para-saber-mais>. Acesso em: 26 out. 2020.

4.2. APRENDER COM E SOBRE OS GUARANIS EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DE ATIVIDADE DO SITE “TERRITÓRIOS GUARANI”

No ícone destinado aos professores, além da apresentação foram inseridas seis propostas de atividade para que professores e professoras possam trabalhar em suas aulas, tendo os guaranis como exemplo da diversidade de povos e histórias indígenas. Dessas seis, destaco três em particular para análise por estarem mais diretamente ligadas às discussões presentes nessa dissertação, articulando o modo de ser guarani, o *nhandereko*, e as histórias guaranis a partir dos anciãos.

Nesse sentido, a “Proposta 3”²⁴ (Figura 9) aparece objetivando essa articulação. Direcionada para os anos finais do ensino fundamental, procura abordar em quatro aulas a oralidade dos anciãos e o modo de ser guarani a partir da dança

²⁴ Para acessar toda a atividade 3 e as orientações [clique aqui](#)

Figura 9 – Início da Atividade 3

ATIVIDADE - PROPOSTA 3

Voltar

Proposta 3: Xondaro e Tangará - canto e dança guarani como fonte em sala de aula

Tempo: 4 aulas

Segmento: Ensino Fundamental - anos finais

O objetivo dessas aulas é que os estudantes percebam a importância dos anciãos guarani no processo de preservação da cultura desse povo. Portanto, antes de iniciar a atividade:

- Discuta brevemente a importância dessas pessoas dentro das culturas indígenas, em particular entre os guaranis.
- Ressalte a oralidade como elo entre gerações na transmissão desses saberes.

Para mais informações consulte o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) "[A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará](#)" de Maria Cecília Barbosa Kerexu do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.

Aula 1 e 2:

Apresentação da proposta e divisão dos grupos de trabalho em sete aldeias:

- Grupo 1: Boa Vista
- Grupo 2: Jaraguá
- Grupo 3: Krukutu
- Grupo 4: Peguaoty
- Grupo 5: Rio Silveira
- Grupo 6: Tenondé Porã
- Grupo 7: Koenju.

Cada grupo deverá:

- Localizar sua aldeia no mapa
- Assistir ao documentário "[Xondaro Mbaraete - a força do xondaro](#)" (aproximadamente 45 minutos)
- Registrar uma síntese textual sobre o tema abordado no documentário.

Aula 3 e 4:

1. Solicite que os estudantes visitem no mapa interativo a aldeia Toldo Chimbanguê e leiam o [trabalho](#) realizado pela professora guarani Maria Cecília Barbosa Kerexu, especialmente as páginas 19 até a 23.
2. Após a leitura, peça que todos visitem a aldeia Rio Silveira (SP) e assistam ao vídeo 3 sobre a dança do Tangará.
3. Agora, cada grupo deve pesquisar a distância da sua aldeia em relação a todas as outras utilizando a própria ferramenta do Google Maps.

Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guaranireta.wixsite.com/territoriosguarani/copia-proposta-2>. Acesso em: 26 out. 2020.

do Tangará e a dança do Xondaro. Nessa proposta, os estudantes são levados a entrar em contato com duas fontes guarani. A primeira é o documentário "*Xondaro Mbaraete - a força do Xondaro*"²⁵, a segunda é o Trabalho de Conclusão de Curso da professora guarani Maria Cecília Barbosa Kerexu, "*A Vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará*"²⁶. Na atividade, os estudantes são orientados a se dividirem em grupos onde cada um representa uma das aldeias onde o documentário foi produzido. Aqui já temos um ponto a destacar que tem relação com a presença dos guaranis em diferentes regiões do Brasil. Como o documentário foi elaborado em diferentes aldeias, ao visualizar no mapa esses locais é possível refletir sobre a ocupação guarani e a circulação desses grupos em diversos espaços. Além disso,

²⁵ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=4FbUVwDwp9U>

²⁶ Disponível em:

<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Maria-Cec%C3%ADlia-Barbosa.pdf>

mesmo em áreas geograficamente distantes, é possível perceber que certas práticas culturais não estão limitadas por essas distâncias, mas circulam como os guaranis por esses territórios. Como visto anteriormente, é frequente o deslocamento dos guaranis em diferentes momentos de suas vidas e esses trajetos refletem nos contatos entre diferentes regiões.

Apesar das distâncias, tanto o documentário como o trabalho de conclusão de curso, ao terem como eixo a dança, ressaltam a importância dessa prática entre os guaranis como manifestação cultural significativa, mas também prática corporal e espiritual. Esses elementos são fundamentais na compreensão que os estudantes não indígenas devem ter dessas práticas, e é justamente essa a primeira pergunta que deve ser problematizada na atividade, após lerem e assistirem as fontes.

Outro ponto de discussão proposto é perceber o papel desempenhado pelos mais velhos nessas práticas. As fontes ressaltam constantemente a importância que as lideranças têm nas danças, mas quem conta a história dessas danças e como no passado era realizada são os anciãos. Portanto, para compreender a história dos guaranis, essas figuras são chave e é esperado que os estudantes percebam esse papel, caso contrário é essencial que os professores encaminhem a discussão nesse sentido, no caso, perceber a importância da oralidade e dos anciãos no processo de ensino e aprendizagem das tradições guaranis, um dos elementos centrais do modo de ser desse povo. Essas reflexões devem inicialmente ser feitas em pequenos grupos e registradas, para na sequência serem colocadas em grande grupo. Aqui vale ressaltar que a atividade não é uma disputa de opiniões, mas uma reflexão conjunta onde os professores devem mediar os grupos e encaminhar o debate no sentido de que os estudantes percebam a importância que essas práticas têm para os guaranis.

Outra atividade que busca desenvolver a percepção dos estudantes para o modo de ser guarani é a “Proposta 5”²⁷ (Figura 10). Nela, também são utilizadas duas fontes: a primeira é o documentário “*Mbya Avaxy*” que trata das origens do milho e seu cultivo tradicional pelos guaranis. A segunda fonte é o Trabalho de Conclusão de Curso do professor guarani Samuel de Souza que transformou a história do milho em quadrinhos. Nela, assim como na anterior, é possível problematizar as distâncias e a relação entre diferentes aldeias, mas seu foco se

²⁷ Para acessar toda a atividade 5 e as orientações [clique aqui](#)

concentra em acompanhar o relato de um ancião guarani narrando uma versão sobre a origem do milho e perceber uma outra narrativa que conta, em essência, a

Figura 10 – Início da atividade 5

ATIVIDADE - PROPOSTA 5

Voltar

Proposta 5: A origem do milho a partir da narrativa dos anciãos

Tempo: 2 aulas

Segmento: Ensino Fundamental - Anos Finais.

Esta atividade objetiva discutir a importância do milho entre os guarani e como a origem do seu cultivo é narrado da perspectiva guarani a partir da fala de alguns anciãos.

Aula 1 e 2:

Solicite aos estudantes:

1. Visitar, pelo mapa digital, a aldeia Marangatu em Imarui/SC
2. Assistir ao documentário "Mbya Avaxy" (aproximadamente 12 minutos).
3. Ler a história em quadrinhos elaborada pelo professor guarani Samuel de Souza sobre o como surgiu o milho guarani. Para isso, visite a aldeia Itanhaen em Biguaçu/SC.

Orientação aos alunos:

Após realizar os três passos anteriores, registre em seu caderno suas respostas às questões abaixo:

1. Que diferenças e semelhanças são percebidas nas duas histórias?
2. Por que o milho aparece como o centro nessas fontes?
3. Quem são as referências para saber sobre a história do milho entre os guaranis?
4. Como essas histórias são contadas?
5. A partir da narrativa, o que é o *nhemongara*?

Socialização em grande grupo das conclusões de cada estudante.

Fonte: PEREIRA, Diego. 2020. Captura de tela. Disponível em: <https://guaranireta.wixsite.com/territoriosguarani/copia-proposta-4>. Acesso em: 26 out. 2020.

mesma história com leves variações na narrativa e usando outra linguagem. Desse modo, é importante perceber que, ao contar e recontar, na oralidade, essas histórias são transmitidas com algumas nuances. Mesmo a narrativa central sendo a mesma, certos elementos da história são transformados constantemente.

No documentário, em especial, podemos ouvir sobre o *nhemongarai*, prática guarani relacionada a consagração do milho, para que ele nunca deixe de produzir, mas também o batismo das crianças, momento em que elas têm seu nome revelado aos presentes na casa de reza. Essas práticas são fundamentais ao *nhandereko*, o modo de ser guarani, pois através delas a história guarani se renova, ano a ano, para uma nova colheita, para as novas crianças, alimentando esse ciclo de vida tão característico desse povo.

Assim, aos não indígenas, compreender que o milho está diretamente associado à forma como os guaranis contam sua história, a origem do mundo e das pessoas, é relevante e ajuda não só na compreensão de aspectos da história desse

povo, mas na percepção, por exemplo, da importância que o cultivo deste alimento têm, pois como narrado no documentário, se o milho deixar de produzir, o fim está próximo. Além disso, o fato de durante a consagração do milho termos o batismo das crianças, aponta essa prática como uma constante renovação da história guarani, pois é através dos anciãos, particularmente do líder espiritual, que o nome das crianças é revelado, nome este que tem relação com quem essa criança é. Assim, para aprender sobre os guaranis com os guaranis, essa atividade propõe discutir essas questões a partir das fontes disponíveis.

Outra proposta que envolve a maneira guarani de contar histórias é a “Proposta 6”²⁸ (Figura 11). Nela, é discutida a produção de artesanatos guarani novamente utilizando um audiovisual, além de um trabalho de conclusão de curso. Nesse caso, o documentário trabalhado se chama “*Ajaka Para - Cestaria Guarani Mbya*” que resultou de um projeto realizado na Aldeia Tenondé Porã, em São Paulo, para valorizar a prática da cestaria entre os guaranis. Mais uma vez, as referências sobre essa prática artesanal passam diretamente pelos ensinamentos dos anciãos, considerados guardiões desse conhecimento e sua história. Portanto, a produção artesanal dos cestos guarani passa por ensinamentos transmitidos pelos mais velhos artesãos para seus jovens parentes quando se ensina não somente a confecção em si, mas também os significados dos grafismos presentes nos cestos. Esses significados contam também a história dos guaranis na medida que estão

Figura 11 - Início da atividade 6

ATIVIDADE - PROPOSTA 6

Voltar

Proposta 6: artesanato guarani - aspectos do modo de ser guarani a partir dos anciãos

Tempo: 4 aulas

Segmento: Ensino Fundamental - anos finais

Esta atividade tem por objetivo perceber e valorizar a produção de artesanatos, em especial a cestaria, no desenvolvimento do *nhandereka*, o modo de ser guarani. É fundamental notar nesse contexto, o papel exercido pelos anciãos e a oralidade presente na transmissão desses saberes.

Aula 1 e 2:

1. Apresentação da proposta e divisão da turma em grupos.
2. Acessar o mapa interativo e localizar a aldeia Tenondé Porã. Nela, assista ao vídeo 3 “*Ajaka Para - Cestaria Guarani Mbya*”.
3. Após o vídeo, ressaltar que ele é resultado de um projeto de valorização do artesanato guarani.
4. Questionar os estudantes sobre o papel dos anciãos e como esses saberes são transmitidos.

Aula 3 e 4:

1. A partir das discussões e possíveis dúvidas da etapa anterior, acesse no mapa a aldeia Gengibre, no município de Erval Seco/RS e abra o TCC de [Alexandrina da Silva](#). Nele, organize os alunos de modo a todos poderem ler algum trecho do TCC para a turma.
2. Oriente a leitura das seguintes páginas:
 - Sobre o significado dos artesanatos (pg. 12)
 - O cesto e o balaio (pg. 14 e 15)
 - O depoimento dos sábios da aldeia (pg. 19, 20 e 21)
3. Considerando a leitura e o vídeo, peça aos estudantes para estabelecerem relações entre essas duas fontes, sempre procurando destacar a importância dos anciãos como referência.
4. Elaborar uma síntese coletiva a partir dos comentários dos estudantes.

associados a elementos da sua cosmologia, visão de mundo e natureza, em essência, ao modo de ser guarani. Entre os trabalhos de conclusão de curso, vários deles tratam do artesanato guarani, mas um deles aborda de maneira mais específica a cestaria. Nele, a professora e artesã guarani Alexandrina da Silva trouxe como fonte para sua pesquisa o relato de alguns anciãos da sua aldeia que narram as histórias e os significados da cestaria tradicional guarani e seus grafismos.

Assim, pensando no ensino de história indígena, o contato com o documentário possibilita aos estudantes perceberem a importância da cestaria entre os guaranis e o esforço em continuar sua produção como parte da história desse povo, mas também como fonte de renda no comércio com os não indígenas. Já no trabalho de Alexandrina, há toda uma preocupação em explicar o sentido atribuído pelos guaranis aos grafismos, contando também parte da história do seu povo.

O artesanato é algo central da vida. É por meio e partindo dele que podemos entender vários aspectos da organização do povo guarani Mbya. Isto é, as relações entre homens e mulheres, crianças e adultos até indivíduos de uma aldeia com aldeias diferentes e diferenças entre indígenas e a sociedade branca. Através do artesanato que adquirimos conhecimentos sobre o tempo, as fases da lua, o período adequado para colher a matéria prima da mata e o tempo de secar, de trançar ou de preparar para a confecção artesanal. (SILVA, A, 2015, 12)²⁹

Dessa forma, compreender a importância dessas práticas artesanais entre os guaranis, significa entender melhor a relação que esse povo estabelece com seu modo de ser.

Além destas, outras três atividades estão presentes no site. A proposta 1 envolve uma pesquisa mais ampla sobre alguns temas significativos entre os guaranis: luta pela terra, anciãos, cestaria e o batismo do milho. A proposta 2 problematiza alguns estereótipos atribuídos aos indígenas no Brasil, como aqueles que afirmam que os indígenas estão “perdendo sua cultura”, ou que “há muita terra para pouco índio”, entre outros. E a proposta 4 envolve uma entrevista com a professora e liderança guarani Eunice Kerexu e seu trabalho de conclusão de curso, onde ela discute as dificuldades em propor uma escola guarani de fato diferenciada

²⁹ Todo esse simbolismo é associado aos *ypará*, que são os grafismos carregados de sentido sagrado, usados internamente pelas comunidades, pois existem também os chamados *ta'anga*, que não possui papel sacro, produzidos muitas vezes para o comércio nas cidades.

e de acordo com aquilo que as aldeias pensam, além de abordar as dificuldades enfrentadas nesses espaços.

Por fim, as propostas analisadas neste capítulo procuram de formas diversas estabelecer relações entre produções audiovisuais e escritas por guaranis e ajudam a compreender melhor o *nhandereko*, o modo de ser guarani, tendo centralidade nos anciãos desse povo, suas histórias e formas de contar. Entendo essas estratégias didáticas como possibilidades relevantes para aprender com os guaranis suas histórias e cultura de maneira empática ao ressaltar o protagonismo dessas pessoas e valorizar suas próprias formas de narrar, tornando assim a proposta da Lei 11.645/08 e suas diretrizes efetivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalharmos com a temática indígena em sala de aula, temos que enfrentar desafios diversos, como quando um aluno pergunta “professor, mas eles não são preguiçosos?”, e outra questiona, “mas professor, como é que ele tem um celular?”. Dentre os muitos desafios em ser professor, tratar da história dos diversos povos indígenas no Brasil é extremamente desafiador, pois enfrentamos em duas ou três aulas por semana, anos e anos de desinformação sobre essas histórias, que não só inviabilizam como desumanizam os indígenas.

As próprias ciências humanas, particularmente a história e a antropologia, assim como meios comunicação diversos, contribuíram com essa desinformação ao construir uma história do Brasil onde a presença indígena ocorria em função dos brancos, onde os indígenas apareciam como “índios genéricos”, desprovidos de características próprias e incapazes de sobreviver à “civilização”. Esse argumento oitocentista permanece vivo, mesmo com um grande esforço dessas mesmas ciências humanas em repensar suas práticas e reelaborar suas interpretações, atribuindo maior protagonismo aos indígenas dentro da história do Brasil. Por conta de situações como essas, devemos enfrentar os estereótipos construídos historicamente sobre essas populações, propondo uma reflexão profunda sobre a diversidade étnica e a pluralidade cultural desses povos que se fazem presentes desde muito tempo e ainda hoje no Brasil.

No campo do ensino de história indígena, a lei 11.645/08 constitui uma importante ferramenta jurídica ao obrigar esses enfrentamentos em sala de aula e as diretrizes operacionais para a implementação da lei orientam essa caminhada. Neste percurso, optei por trabalhar com os guaranis e, a partir deles, construir possibilidades de aprendizado sobre as histórias e cultura desse povo. Para isso, o site didático “Territórios Guarani” foi construído como o fio condutor desta proposta, no caso, aprender com e sobre os guaranis. Ao utilizar as produções audiovisuais e escritas na elaboração do site, busquei aproximar meus/minhas estudantes de maneira empática da temática indígena. Ver, ouvir e ler aquilo que anciãos guaranis têm a dizer sobre as histórias de seu povo e seu modo de ser, o *nhandereko*, é uma

estratégia para enfrentar os estereótipos e possibilitar um aprendizado condizente com o que propõe a lei 11.645/08.

Mais que falar sobre esses indígenas, é fundamental falarmos com eles. Como nem sempre é possível estabelecer contato entre estudantes não indígenas e as aldeias, trabalhar com o site é uma estratégia para superar limitações nesse contato intercultural e possibilitar um aprendizado significativo capaz de superar estereótipos, apontando para uma realidade muito mais diversa. Escrevo essas considerações em tempos de pandemia e em momentos como este, ferramentas como o site “Territórios Guarani” se fazem ainda mais necessárias, pois na impossibilidade do ensino presencial, a virtualidade forçosamente adquire um papel significativo. Sem substituir a sala de aula, esta dissertação propõe uma compreensão possível com e sobre os guaranis, ao refletir sobre sua cultura e suas histórias.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **A Realização da Empatia Histórica no Ensino e Aprendizagem da História**. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional. Curitiba, v. 13, n. 33, p. 109-124 jan./abr. 2018.

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANTUNES, Elizete. **História e mito na educação guarani**. 2015. 23 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ANTUNES, Eunice. **Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis**. 2015. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BANIWA, Gersem. Entrevista. Revista História Hoje, Dossiê Ensino de História Indígena, vol.1, n.2, 2012.

BARBOSA, Maria Cecília. **A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará.** 2015. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARBOSA, Ronaldo Antônio. **Agricultura tradicional guarani.** 2015. 48 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARROS, Moacir Francisco de Sant'Ana. **Tava: cenas da caminhada e da conversação no cinema Mbyá-Guarani.** In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena (Org). Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Brazil Publishing, 2018.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENITES, José. **O direito à saúde pública para os guarani: o caso da comunidade de Mymba Roka.** 2015. 37 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra. **Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola.** 2015. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula** (org). São Paulo: Contexto, 2004.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na língua guarani falada na aldeia Pirai/Araquari/SC.** 2015. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CARDOSO, Oldimar. **A empatia histórica nas aulas de professores brasileiros e franceses.** Fóruns Contemporâneos de Ensino de História do Brasil on-line, 2013.

CENSO 2010: **população indígena é de 896,9mil, tem 305 etnias e falata 274 idiomas.** 2012 [acesso em 12 out 2018. Disponível em:

<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Guarani Retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani**. 2015. 240 f. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Adelino. **MBA' EREI REI RA ANGA: as esculturas de madeira e seus aprendizados**. 2015. 23 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GRUPIONI, Donizete; LUIS, Aracy Lopes da Silva (org). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Instituto Socioambiental: **Direitos constitucionais dos índios**. 2018 [acesso em 13 out 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3o#Direito_.C3.A0_diferen.C3.A7a

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? Mneme**, dossiê histórias indígenas, v.15, n.35, p. 38-68, 2014.

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”**: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus. Minho/PT: Centro de investigação: instituto de educação e psicologia: Universidade do Minho, 2003.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. Vol 24, n° 48. São Paulo, 2004.

MACIEL, Laura Antunes. **A Comissão Rondon e a Conquista Ordenada dos Sertões: espaço, telégrafo e civilização**. 1999.

MARIANO, Cláudio Ortega. **A nossa história sobre o Mbaraka Mirim ou Mba'epu Mirim: o chocalho guarani**. 2015. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Davi Timóteo. **Kyringuei'Kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa**. 2015. 75 f. Trabalho de conclusão de

curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Marcia Antunes. **Arte guarani no espaço escolar**. 2015. 27 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Silvones Karai. **Brinquedos e brincadeiras antigos dos guarani de Linha Limeira, TI Xapecó, SC**. 2015. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MONGELO, Joana. **Alfabetização e linguagem: nha nhembo'e ayvu porã**. 2015. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MONTEIRO, John Manuel. **Armas e armadilhas**: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adalto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes na formação de São Paulo. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.

MOREIRA, Adriana. **Puru'a reko**: a saúde na gestação e no parto da mulher guarani. 2015. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

QUEIROZ, Ruben C. **Cineastas indígenas e pensamento selvagem**. Revista Devires. Cinema e humanidades. V. 5 n.2 jul/dez. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso. **Calendário cosmológico**: os símbolos e as principais constelações na visão guarani. 2015. 52 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MOREIRA, Marcos. **Visão guarani sobre o tekoa**: relato do pensamento dos anciãos e líderes espirituais sobre o território. 2015. 22 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku**. 2017 [acesso em 10 jan 2018]. Disponível em: <http://bienal.org.br/post/3364>.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasil: 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico**. 2008

POMPA, Maria Cristina. **Religião como Tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial**. Tese (Doutorado em história) Instituto de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e a Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

SAMANIEGO, Raiane Benites. **Quem sou eu? Juventude guarani: confronto entre gerações**. 2015. 29 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROSA, Helena Alpini. **“Kuaa Mbo’e = conhecer, ensinar”**: a experiência na formação de professores guarani. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 171-191, jan/abr.2015.

SILVA, Alexandrina. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre: desenhos na cestaria**. 2015. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Belarmino da. **Petyngua: símbolo da vida guarani**. 2015. 18 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Giovani José. **Ensino de história indígena**. In: WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SOUZA, Samuel de. **Mitologia guarani - o significado da natureza para o Guarani: uma relação de vida para a cultura local**. 2015. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica) – Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

7. ANEXO

Glossário Guarani³⁰

A

Amba – origem do espírito/origem espírito nome

Amã oky – ‘lit. chuva prolongada’. Oky na língua guarani significa chuva, amã chuva com mais alguma coisa.

Ate'ỹja – preguiçosa, preguiçoso

Avaty ty – milharal

Ayvu – palavra

Ayvu reko rei – palavra atoa

Ate'ỹja – preguiçosa

E

³⁰ Esse glossário foi retirado do Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Sandra Benites.

Endu – escutar

Ete'i – verdadeiro (forma carinhosa de dizer verdadeiro)

I

Ija – os guardiões de cada coisa da natureza

Ipuru'a – grávida

Ipuru'a va'e – a mulher grávida

Ipuru'ã – umbigo

J

Japyxaka – ouvir/sentir

Jakaira, Tupã, Karai, Nnhamandu – não fui autorizada a explicar e nem traduzir porque não simplesmente traduzir essas palavras. Trata-se de nossos deuses e da origem do nosso Nhe'ẽ, do nosso ser.

Jejy – palmito

Jepota – se encantar pelas coisas ruins ou boas

Jopói – pescar

Jurua kuery – os não indígenas

K

Ka'aguy – matas nativas, fechadas

Kangy – fraco

Kãre – torto/destorcido

Komanda'i – feijão de corda

Kunhatãim – moça

Kunumi – rapaz

Kure'yimba – atílios/abilidades

Kyrin – criança pequena

Kyringue – 'lit. várias crianças pequenas

M

Mbaraete – força, usado também para chamar uma pessoa de forte.

Mbojerovia – fazer valer

Mba'emo vaikue - coisa ruim

Mbya arandu – conhecimentos guarani

Membyryru kue – placenta

Mitã'i – criancinha

Mitã kuery – os bebês

Mitã pytã'i – criança recém-nascida

Mitãbojaua – parteira

N

Ndovy'ai – não está feliz

Nhanderu – nosso Deus

Nhanderu kuery – nossos deuses

Nhandereko – nosso modo, jeito de ser

Nhandexy – mulher sábia, também chamada de *kunhã karai*.

Nhe'ẽ – fundamento da pessoa Guarani

Nhe'ẽ by'a guaxu – espírito corajoso/espírito forte

Nhe'ẽ kuery – vários *nhe'ẽ*

Nhe'ẽ guxu – 'lit. diz-se quando o menino estar no momento de engrossar a voz'

Nhe'ẽ porã – não qualquer *nhe'ẽ*

Nhe'ẽ poxy – *nhe'ẽ* pertubardo

Nheengue/oguapy – 'lit. o momento da primeira menstruação da menina'

Nhemongarai – batismo

Nhevãga – brincar

Nhomongueta – diálogo, conversar entre grupos

Nomoexakã porã – 'lit. diz-se quando uma coisa/algo não ficou claro, entendido'

O

Oayvu – amar, gostar/respeitar

Oendu – ouvir, sentir

Oguapyare -no momento de resguardo

Oguata – caminhar

Ogueromã'e – levar se para olhar

Ojai – fazer acontecer coisa ruim com uma pessoa que não respeita o ambiente onde vive, os animais e as plantas.

Ojapyxaka – escutar/ficar em silêncio

Omoexakã – Esclarecer/prever

Omongueta – aconselhar, ensinar

Onhanguereko – cuidar-se

Opy – casa de reza

Orejaryi kuery – nossas anciãs

Orereja – nos deixou

Orereja va'ekue – aqueles que se foram

Orerery – nosso nome

Overa – relâmpago

P

Parakau – papagaio

Pira – peixe

Porã – bonito, lindo, belo

Py'a guapy – tranquiliza/acalmar

R

Rã – partícula designadora de futuro

Reko porã rã – para ser boa pessoa

Roexara'u – sonhamos

T

Ta'yryru – aquele que tem mulher grávida, o pai da criança

Tekoa – aldeia, entre as possíveis traduções

Teko – onde se constrói modo ser guarani

Teko porã rã – 'lit. Modo de ser dos Guarani futuramente' – bem-estar futuro dos Guarani

Teko vai – ser mal

Tenonde – para frente

Toripa vy'a – nas alegria/onde não tem maldade

Tupã kuery onhevãga – os Tupã brincam

V

Va'ekue – era (passado)

Vixo'i – bichinhos

Vy'a – felicidade/alegria

Vy'are'ỹ – tristeza

X

Xamõi – o homem mais velho, sábio

Xará'u – sonho

Xejaryi – nossas avós, também chamamos as mulheres mais velhas

Y

Yakã – água nascente

Yjypy – início/começo

Yvy – terra

Xyry – água corrente