

ANDRÉ FELIPE MEYER

**UM *CLICK* NA *TEKOÁ*:
ELABORAÇÃO DE UM SITE DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
AUDIOVISUAIS ATRAVÉS DE FONTES GUARANI**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Luisa Tombini Wittmann

**FLORIANÓPOLIS, SC
2017**

M612c

Meyer, André Felipe

Um *click* na *Tekoá*: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani / André Felipe Meyer. Florianópolis – 2017.

265 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Profª. Drª. Luisa Tombini Wittmann

Bibliografia: p. 221-223.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3. Narrativas Guarani. 4. Narrativas Estudantis. 5. Site. I. Wittmann, . Luisa Tombini. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação. III. Título.

ANDRÉ FELIPE MEYER

**UM CLIQUE NA TEKOÁ: ELABORAÇÃO DE UM SITE DE PRODUÇÃO NARRATIVA
AUDIOVISUAL COM FONTES GUARANI**

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

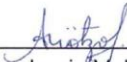
Banca julgadora:

Orientador/a:



Doutora Luisa Tombini Wittmann
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutora Ana Lucia Vulfe Notzold
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:



Doutora Cláudia Mortari
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 17 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

O afeto do agradecimento nos é sentido por aqueles que, de alguma forma, participaram de nossa trajetória, e nos possibilitaram vivenciar aquilo pelo que estamos gratificados. Neste sentido, para mim, a lista de pessoas que se encaixam nesta situação é muito maior do que estes agradecimentos escritos podem abarcar, e o sentimento de gratidão que nutro por algumas pessoas não podem se fazer transparecer com simples palavras. Escrevo, aqui, o meu muito obrigado a algumas pessoas sem as quais eu não poderia finalizar este trabalho de mestrado, mas advirto que o meu carinho e minha gratidão estão para muito além dessas palavras.

Gostaria de iniciar agradecendo aos Guarani que participaram direta ou indiretamente desta pesquisa, em especial às comunidades Guarani que vivem na região de Joinville, da turma Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, e ao Coletivo Mbya Guarani dos Cineastas Indígenas. Suas lutas e suas sensibilidades motivaram este trabalho, o qual se pretende uma pequena contribuição a reforçar a importância de ouvi-los, e de nos posicionarmos em relação às suas causas. Esta pesquisa não seria possível, e nem mesmo teria razão de ser, sem a sabedoria e a força do modo de ser Guarani. Aguyjevete!

Agradeço a todos(as) os(as) estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos a quem já lecionei e leciono. Vocês despertam em mim a vontade de participar da construção de um mundo menos violento, mais justo, e para o qual o aprendizado em História pode e deve contribuir. As amarguras e dificuldades vinculadas à profissão de professor, ainda mais nesse contexto de intensificação da opressão e do descaso com a educação brasileira, dão espaço à alegria de ensinar e aprender, toda vez que entro em sala de aula. Espero continuar aprendendo com vocês.

Minha eterna gratidão à professora Luisa, orientadora, e também parceira na elaboração do site historiaeculturaguarani.org. Conciliar o trabalho no museu, a sala de aula, as disciplinas do mestrado, a produção do site e a escrita da dissertação foi, para mim, um desafio exaustivo e desesperador, em muitos momentos. Em nossas orientações, encontrei lucidez e aprendizado, emanadas de sua competência e de sua experiência. Mais do que auxiliar no direcionamento deste trabalho, sua orientação acalentou meu desespero e me motivou a seguir em frente por diversas vezes, talvez até mesmo sem que a professora percebesse o quanto. Desculpe por todos os delírios de um mestrando que quer abraçar o mundo! E por todo stress acumulado por minha causa, nesta reta final. Muito obrigado, professora!

O meu muito obrigado aos colegas professores(as) do ProfHistoria da UDESC e da UFSC, pelas ideias, discussões, contribuições, e críticas. Foram dois anos de dificuldades e conturbações, mas também de muitas alegrias, e cerveja após as aulas. Aprendi muito com vocês, colegas que ocupam comigo, o que a Karla sabiamente denominou de “chão da escola”. Obrigado por compartilharem suas angústias, e ouvirem as minhas!

Também agradeço a toda equipe do ProfHistoria, principalmente aos professores com os quais tive o prazer de aprender, interagir, e ser aluno. Apesar da distância que persiste entre a Universidade e a Educação Básica, senti em suas aulas o esforço corajoso e motivador para romper os muros dessas duas instituições. Sou grato, em especial, à professora Cláudia, que acompanhou cada etapa da pesquisa e da elaboração do site historiaeculturaguarani.org, desde a escolha pela temática indígena, até a banca de defesa desta dissertação e proposta de intervenção pedagógica. As aulas de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, lecionadas pela professora, e a sensibilidade com que discute a opção decolonial, inspiraram-me a deslocar a percepção para buscar descentrar o

olhar dos saberes ocidentais, e perceber meu lócus de enunciação enquanto professor branco. Também agradeço em especial ao professor Henrique, o qual participou da minha banca de qualificação, e contribuiu muito com a minha forma de compreender o processo pedagógico no ensino de História.

À professora Ana, pelas contribuições prestadas por meio da participação nesta banca de defesa, mediante apontamentos, críticas, e reflexões que enriquecem tanto este trabalho, como a minha atuação enquanto professor e pesquisador. A atuação e produções do LABHIN foram de fundamental importância enquanto referencial para o desenvolvimento do site, e da dissertação.

Ao Jonathan, amigo de anos, parceiros de banda. Sem você, este trabalho não seria possível. Sua vontade de aprender e coragem para enfrentar desafios foram fundamentais para a elaboração do site. Agradeço imensamente por topar fazer parte da equipe historiaeculturaguarani.org, realizando um excelente trabalho de programação, e auxiliando com ideias e críticas. Que venham outros projetos!

Aos amigos, de Joinville e de Florianópolis. Em especial, para a Elisangela, por toda a ajuda com as revisões. Agradecimento especial ao Thiago, que por diversas vezes me “salvou” com suas caronas inusitadas, na correria de ir de uma escola para outra, conciliando isso com as idas e voltas de Florianópolis. E, ao Lucas, amigo de graduação, e agora de mestrado, com o qual dialoguei, aprendi, e peguei muitas caronas também. Os(as) amigos(as) da república, Luis, Heloisa, Henrique, Zâmbia, e Marcos Paulo, Leandro, Ranieri, também tem minha gratidão, por me acolherem durante um ano e meio em Florianópolis: sem vocês eu não teria conseguido. Obrigado gente!

Aos meus familiares, que me auxiliaram com a “logística” nestes dois anos, e souberam entender minhas ausências. Obrigado por toda força!

Por fim, agradeço aos colegas de trabalho da Estação da Memória e da Fundação Cultural de Joinville, que souberam compreender minha situação de deslocamento constante.

RESUMO

MEYER, André Felipe. **Um *click* na *Tekoá***: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

Esta pesquisa consistiu na elaboração de um material didático de produção de narrativas estudantis audiovisuais, por meio de fontes Guarani. Em nosso problema de pesquisa, buscamos responder a questões referentes à realização de uma proposta pedagógica que estimule a descentrar o conhecimento histórico escolar no Ensino de História Indígena, por intermédio da percepção histórica dos povos Guarani, a partir de suas narrativas sobre a história dos povos indígenas, mediante conceitos e categorias de pensamento encontrados em sua cosmovisão, e materializados na oralidade e na corporalidade Guarani. Para tanto, traçamos como objetivo principal o desenvolvimento do site historiaeculturaguarani.org, o qual tem como finalidade disponibilizar a organização de fontes audiovisuais, imagéticas e escritas, produzidas pelos povos Guarani, com a proposta de elaboração de audiovisuais pelos e para estudantes do Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Regular, nas aulas de História. Propõe-se que essa estratégia de intervenção pedagógica, a partir da inserção de narrativas Guarani, contribua para a construção de uma educação intercultural, em que se ouçam as perspectivas de diferentes comunidades Guarani sobre sua própria história, suas reivindicações e suas respostas para os problemas encontrados na relação com as sociedades modernas ocidentais, que continuam marcadas pelas relações coloniais. Para a elaboração do site historiaeculturaguarani.org, fundamentamos nosso aporte teórico em categorias Guarani, enfocando os conceitos de territorialidade, artesanato e educação, dialogando

também com conceitos dos campos decoloniais e pós-coloniais. A organização do site foi realizada por meio da análise curricular federal e estadual do Ensino de História para jovens e adultos e ensino médio, e da organização, do arrolamento e da edição de fontes Guarani, partindo-se das demandas e objetivos das comunidades Guarani e em diálogo com os currículos escolares, de modo a descentrar o conhecimento histórico escolar mediante a disponibilização de acesso às narrativas Guarani.

Palavras-chave: Narrativas Guarani. Narrativas Estudantis. História Indígena. Site. Ensino de História.

ABSTRACT

MEYER, André Felipe. **Um *click* na *Tekoá***: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes Guarani. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

This research is about the development of a didactic material of audiovisual narrative process for students, using Guarani sources. In our research problem, we seek to answer the questions related to the elaboration of a pedagogical proposal that encourages the decentralization of historical educational knowledge in the teaching of Indigenous History, through the historical perception of Guarani people, based on their narratives about the history of Indigenous people, through concepts and categories of thought found in their worldview, and materialized in oral and body language Guarani. For that, we have set the main goal for the development of the website historiaeculturaguarani.org, which has the purpose of providing audiovisual material, images and written sources from the native Guarani people, proposing to students enrolled in High School and in the Education Program for Youths and Adults an activity to develop and access audiovisual materials, in History classes. It is proposed that these techniques of pedagogical intervention, with the insertion of Guarani narratives, contributes to the construction of an intercultural education, in which the perspectives of different Guarani communities are listened considering their own history, their claims and their answers to the problems with modern Western societies, that are still marked by colonial relations. For the development of the website historiaeculturaguarani.org, we based our theoretical contribution in Guarani categories, focusing in the concepts of Territoriality, handicraft and education, which also dialogue with the theories of decolonial and postcolonial

thought. The creation of the website was based on the analysis of the national and state standard curriculum for History teaching in the Education Program for Youths and Adults and High School, in the catalogue search and edition of Guarani sources, considering the Guarani community's claims and goals, in dialogue with the educational curriculum, in order to decentralize the historical educational knowledge by providing access to the Guarani narratives.

Keywords: Guarani Narratives. Student Narratives. Indigenous History. Website. History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de visualização temporal da expansão Guarani de aproximadamente 2000 A.P. (antes do presente) a 1700 A.P.	62
Figura 2 - Mapa de visualização temporal da expansão Guarani de aproximadamente 1000 A.P. (antes do presente) a 237 A.P.	68
Figura 3 - Ilustração de João Batista Gonçalves.	135
Figura 4 - Terra Indígena Morro dos Cavalos.	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	NARRATIVAS GUARANI E O ENSINO DE HISTÓRIA	51
2.1	<i>OGUATA PORÃ</i> : CONCEPÇÕES DE TERRITORIALIDADE E EDUCAÇÃO GUARANI PRESENTES EM NARRATIVAS GUARANI.....	51
2.2	POR UM REEQUILÍBRIO DE HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO POR MEIO DE MATERIAIS E FONTES PRODUZIDOS POR AUTORES, COLETIVOS E COMUNIDADES GUARANI NO ENSINO DE HISTÓRIA	107
3	HISTÓRIA E CULTURA GUARANI: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA PROPOSTA DE UM SITE DE EDIÇÃO AUDIOVISUAL A PARTIR DE NARRATIVAS GUARANI	145
3.1	PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA..	147
3.2	CONEXÕES DAS VOZES GUARANI: A REDE.....	151
3.2.1	Ouvindo as vozes do Nhandereko: fontes sobre territorialidade, artesanato e educação Guarani..	166
3.2.2	Observe, ouça e elabore... Inventando e Editando...: elaboração de narrativas audiovisuais através de fontes produzidas pela sensibilidade Guarani em suas comunidades	180
3.2.3	A importância de se perceber: fontes Guarani editadas por um professor juruá, e a elaboração do	

conto “Um conto Guarani numa tarde de sexta...”
.....193

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA DE
CONTRIBUIÇÃO À DESOBEDIÊNCIA
EPISTÊMICA ATRAVÉS DA SABEDORIA E DAS
PERSPECTIVAS DOS POVOS GUARANI.....205**

REFERÊNCIAS221

**REFERÊNCIAS DAS FONTES UTILIZADAS NO
SITE HISTORIAECULTURAGUARANI.ORG ..234**

FONTES AUDIOVISUAIS234

FONTES ESCRITAS240

FONTES FOTOGRÁFICAS247

FONTES CARTOGRÁFICAS251

FONTES EPISTOLARES E CARTAS ABERTAS ...253

FONTES MUSICAIS255

FONTES LEGISLATIVAS255

FONTES DIGITAIS257

1 INTRODUÇÃO

Enquanto propositor de um trabalho envolvido com a temática indígena, e com o ensino de História, faz-se importante apresentar meu lugar de enunciação, enquanto professor branco. Nasci e cresci na cidade de Joinville (Santa Catarina), uma cidade marcada pelos circuitos de consagração e legitimação do pensamento racional moderno ocidental, que conferem privilégios às subjetividades de pessoas que carregam em seus corpos a cor branca, e o pensamento branco fundamentado na epistemologia das ciências modernas de padrões disciplinares. Entretanto, em minha experiência como professor de História para jovens e adultos na rede estadual de Santa Catarina, na região de Joinville, também marcada em seus currículos escritos e praticados pelos privilégios conferidos aos saberes advindos das cosmologias europeias, percebi que esses referenciais eurocêntricos pouco dizem respeito às comunidades escolares, principalmente, aos professores e estudantes com quem tenho convivido nos últimos dois anos, período em que venho atuando na carreira docente.

Em minha formação universitária, tive acesso a uma fundamentação de saberes e de metodologias que eram baseadas na modernidade como um período histórico de formação, entre outros elementos do mundo europeu, das ciências modernas, seja para se basear em seus paradigmas, seja para criticá-los ou denunciar as atrocidades que patrocinaram no século XX: a referência continuava tendo por centro as lógicas derivadas do pensamento ocidental. E, durante a formação universitária, eu e meus colegas nos vimos em contato com críticas e fundamentos teóricos que não faziam parte de uma série de questões que se apresentavam em nossas vidas, apesar de fazerem muito sentido em contextos franceses ou ingleses, assim como observei, posteriormente, na relação dos currículos com as comunidades escolares. Essa consciência do distanciamento entre o estudado e o vivido, apesar dos privilégios do pensamento branco ocidental, fez-se sentir em mim pelas próprias críticas que buscávamos fazer a nossa realidade, e como poderíamos nos posicionar diante dela. Percebi que os embasamentos e as ferramentas conceituais com as quais a universidade

estava me colocando em contato, não partiam de nossas demandas, experiências e sensibilidades, pois apesar de Joinville ser tida como uma cidade alemã, as identidades encontradas nessa cidade são diversas, plurais, e há muito tempo já não correspondem as dos países europeus. Seria preciso perceber a realidade histórica a partir de sensibilidades e de crenças mais diversas, que deslocassem a referência da produção de saber para outras cosmologias.

A experiência em sala de aula reforçou minha observação. Não pude deixar de perceber que, enquanto professor homem, branco, e portador de um discurso acadêmico dentro das salas de aula, em diversas ocasiões do processo pedagógico passei a incorporar a centralidade do referencial europeu na própria autoridade da minha narrativa histórica, incumbido de comunicar uma história universal, por mais que os estudantes não vissem sentido em marcos como, à título de exemplo, a queda do Império Bizantino, para identificar o fim do período medieval. A posição de conforto e privilégio epistêmico exercida enquanto representante dos saberes ocidentais colidia com os interesses e necessidades de

ouvir narrativas locais que não estavam sendo levadas em conta, ou estavam sendo negadas.

Essas constatações construídas em minha prática docente, concomitante à minha jornada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria), levaram-me a questões que foram conduzindo à pergunta inicial deste trabalho, sobre como elaborar uma intervenção pedagógica que deslocasse a referência da produção de saber das narrativas eurocentradas, para outras formas de organização e percepção. A partir das vivências deste professor e pesquisador em Joinville, dentro das salas de aula onde atuam o Centro de Educação de Jovens e Adultos, percebemos limitações em relação à abordagem sobre os povos indígenas no espaço escolar, no que tange a compreensão da participação social e o modo de viver das sociedades Guarani Mbya e Nhandeva. As experiências pedagógicas vivenciadas nas salas de aula de jovens e adultos, face ao atual sistema educacional brasileiro e do Estado de Santa Catarina, provocaram-me preocupações relacionadas aos problemas de ignorar narrativas que não operam pela construção da temporalidade ocidental moderna, e às

implicações de um estudante do ensino médio se formar sem o exercício de compreensão das cosmovisões indígenas através da própria concepção desses povos. A centralidade das mentalidades e organizações europeias nos espaços escolares incorre na perda da dimensão do quanto as histórias narradas, em termos de forma e quantidade, envolvem relações de poder que perpassam a construção identitária de cada membro de uma sociedade. Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo dos povos e culturas que não se vinculam à estrutura narrativa europeia, em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas, é a destituição da dignidade da memória de outras identidades, e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultadas, e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física, que perenizam a violência colonial.

Diante dessas constatações e questionamentos, e das experiências com as comunidades Guarani Mbya, escolhemos a temática indígena para a proposição de um

material didático. É a partir do esforço de construir um espaço de experiências em que se possa ouvir as vozes ameríndias no processo de aprendizagem histórica, que elaboramos o site *historiaeculturaguarani.org*. As cosmovisões vivenciadas em aldeias Guarani Mbya que vivem na região de Joinville, chamou-nos a atenção, principalmente, após algumas situações de saúde relacionadas às aldeias, que desencadearam embates entre a visão de mundo Guarani e o sistema burocrático não indígena. Os casos repercutiram na mídia, e o assunto foi tratado sem levar em consideração os saberes e o modo Guarani de perceber a situação. Em nossa busca pela discussão das identidades locais, fomos impelidos a reconhecer o pouco espaço e a escassez de materiais para se descentrar o conhecimento histórico sobre a construção do imaginário local acerca das populações Guarani, de uma posição oriunda da colonialidade do saber e do ser. Buscamos, assim, a opção descolonial, de direcionar o *lócus* da enunciação para as comunidades Guarani, já que se tratam de circuitos de produção de memórias e saberes que mentalmente operacionalizam o tempo por meio de

concepções que esbarram na apreensão moderna da história. As vivências ali encontradas desafiam as lógicas explicativas das culturas encontradas na cidade, e impingem um desconforto silencioso entre os moradores, ao passarem na região central e encontrarem, sem compreender, famílias Guarani vendendo cestarias ou outras produções confeccionadas artesanalmente.

Desta forma, os estudantes não reconhecem as participações de outras cosmovisões e leituras de mundo incorporadas por suas realidades, criando valores e sentidos binários simplesmente entre a normalidade branca e aquilo que não pertence a ela. Essa normalidade é manifestada por meio de expectativas sociais sobre os papéis sociais ocupados por pessoas de acordo com o gênero, a etnia, a cultura, as crenças, e outros critérios que são construídos historicamente, mas passam a ser compreendidos como legítimos e naturais obnubilando-se as relações de poder. Assim, não se reconhece o exercício de opressão que as instituições ocidentais aplicaram a várias sociedades, pois tais instâncias sociais são naturalizadas, e as posições de poder são ocupadas por pessoas e grupos que se enquadram dentro dos critérios

coloniais estabelecidos. Os mecanismos de legitimação do exercício dos poderes coloniais (nos meios públicos, tais como nas instituições políticas, educacionais, ou mesmo nas escolhas individuais, como no mundo familiar e vínculos de amizade) escondem as resistências a esses critérios de legitimação do poder colonial, encontradas na pluralidade das conexões da teia social em que os estudantes vivem, e na presença de outras pautas e vivências, bem como, no fazer cotidiano em que está inserido¹.

¹ O estudo da formação histórica de identidades raciais brancas, enquanto lugares de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos que reproduzem e atualizam os preconceitos raciais, são alavancados nos anos 1990 pelo centro de pesquisa estadunidense *critical whiteness studies*, precedidos por autores como o caribenho Frantz Fanon, que em 1952 publicou o livro *Peau noire, masques blancs*. Tais estudos se estenderam à Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil, alcançando as discussões etno-raciais na América Latina. O lugar de privilégios sociais de identidades raciais brancas e a ideia de uma visão das sociedades brancas como objetivas e neutras, é chamado branquitude, espaço social em que se normaliza a opressão e a desigualdade de acessos a espaços de poder e reconhecimento identitário, de outras identidades raciais, que não a branca. É o caso dos povos indígenas, que não possuem reconhecimento sobre seus direitos a manifestar suas práticas sociais específicas, ao serem tratados genericamente como “índios”, sendo entendido esta categoria racial enquanto transitória e atrasada. Quando falamos sobre normalidade branca, referimo-nos, aqui, à branquitude e as violências coloniais praticadas a outras identidades raciais.

As reflexões construídas a partir da Nova História Indígena, do Ensino de História Indígena, principalmente após a promulgação da Lei Federal 11.645/08, apontam para novos horizontes no Ensino de História, a partir das preocupações descritas acima. Essa lei modifica as diretrizes e bases da educação nacional (art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a qual já havia sido modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Busca-se, assim, desenvolver a percepção sobre a situação histórica e social dos povos indígenas e afro-brasileiros no presente, por meio de suas contribuições e diferenças culturais:

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad.

(BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008).

Não se pode pensar o desenvolvimento dessas discussões sem citar os movimentos sociais, indígenas e indigenistas envolvidos na militância pública e civil, contribuindo para pensar um Ensino de História flexível ao desprendimento da hierarquia escolar. A inserção de perspectivas que questionam o sentido do aprendizado

histórico passaram a permear a disciplina de dúvidas, rompendo com a fase das grandes narrativas explicativas da(s) ordem(ns) estruturantes do sentido histórico. Essa lacuna vai abrindo espaço às interrogações sobre o que ensinar, e mais, sobre o que se pretende com o que é ensinado. Os debates sobre a inserção da temática indígena em sala de aula propõem, então, compreender como diversos povos carregam consigo diferentes maneiras de contar sua história. Tal perspectiva enfrenta a “sacralização” do conteúdo histórico, no sentido de problematizar a força conferida às documentações escritas catalogadas e registradas para poder tomar como fonte de conhecimento e aprendizagem experiências que transgridam os projetos de salvaguarda da memória coletiva ocidental, impressas em corpos, saberes, estéticas e *epistemes* que resistam ao projeto colonial globalizante.

Este trabalho pretende, portanto, contribuir com a ampliação das sensibilidades históricas por meio do Ensino de História, em sintonia com as propostas emanadas pela Nova História Indígena. Com a elaboração e conseqüente possibilidade de utilização

pedagógica do site, os estudantes terão mais contato com as vivências, memórias e narrativas Guarani, possibilitando a percepção e compreensão da existência de um outro universo de conhecimento que parte de formas específicas de ver e estar no mundo. Essa intervenção pedagógica que se destina às salas de aula, propõe situações em que estudantes analisem, interpretem, incorporem e produzam interpretações históricas a partir da interação com as fontes produzidas, sobretudo pelos Guarani. Tal proposta de sensibilizar estudantes às concepções Guarani de mundo não é possível sem o esforço inicial e concomitante do próprio questionamento e deslocamento de si. Essas experiências estão organizadas em um site contendo fontes produzidas por autores(as) Guarani, a partir das temáticas de territorialidade, artesanato e educação. Esses temas foram selecionados devido à importância de sua discussão entre os Guarani. Pudemos chegar a essa constatação por meio da análise de diversas fontes Guarani, destinadas à sociedade não indígena ou para a própria circulação nas aldeias. A partir desses temas, percebe-se que os Guarani

buscam defender seu modo de ser nas *tekoá* (espaços onde os povos Guarani vivem seu modo de ser).

A matriz curricular do Ensino de História tem sido marcada pela colonialidade do saber, que consiste, como aponta Walter Mignolo (2008), no controle do conhecimento pela matriz (ou padrão) colonial de poder do eurocentrismo. O processo de hierarquização das percepções e sensibilidades identificadas com traços europeus, vem sendo gerado e mantido pelo privilégio epistêmico da modernidade europeia, compreendendo as formas de pensar e explicar que partem das relações sociais estabelecidas pelas disposições e hierarquias de referências europeias, corporais, raciais, de gênero, sexuais, que atuam também enquanto colonialidade do ser (controle das subjetividades). Os processos de dominação utilizam-se de esquemas universais e totalizantes para se autolegitimar, na construção de teorias, categorias, conceitos e filosofias que são ditas como globais e emancipadoras, mas que excluem e escondem as formas de compreensão e sensibilidades das diversas vivências locais em que tentam se afirmar. As categorias de tempo que embasam e norteiam a

aprendizagem histórica escolar mantém uma noção de progresso e totalidade, como única percepção possível de ensinar História. Novas categorias vêm sendo discutidas no Ensino de História, buscando-se ampliar as perspectivas temporais que regem o currículo escolar dos saberes históricos em sala de aula, buscando-se romper com experiências unilaterais de tempo, que concebem o passado como algo morto, e a realidade histórica como linear.

Convém salientar que as fontes organizadas por nós, de autoria Guarani, nesta proposta de elaboração de material pedagógico, não são apenas concebidas pelas comunidades Guarani da região de Joinville. Apesar de terem sido essas comunidades as quais motivaram inicialmente esta pesquisa, verificamos que não existem muitas fontes e materiais produzidos e disponibilizados para a utilização pública por tais aldeias. Assim, estendemos nossa proposta de intervenção pedagógica ao uso de fontes produzidas por aldeias Guarani no sudeste Brasileiro, junto a outras aldeias localizadas no Uruguai, Paraguai e Argentina. O material é destinado aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino

Médio, das redes públicas federais, estaduais e municipais de todo o país. Pode-se ampliar sua utilização também ao ensino regular, dependendo da forma como os(as) professores(as) abordarem o site, e das demandas de aprendizagem de cada série com a qual os professores trabalham.

A construção de uma intervenção pedagógica em forma de site com atividades baseadas em fontes produzidas por pessoas Guarani tem como um de seus objetivos resistir às reafirmações e ao privilégio da colonialidade do saber como a única matriz de conhecimento válida, a partir de olhares que permitem afirmar a cosmovisão Guarani como uma concepção possível, por meio de estratégias didáticas que questionem o lugar de prestígio da sociedade ocidental em que os estudantes não-indígenas estão inseridos. Propõe-se, portanto, possibilitar que as vozes Guarani sejam ouvidas no processo de aprendizagem histórica escolar.

Em um momento de decisões reacionárias no qual estamos vivendo, as quais impelem as políticas e práticas públicas em educação a retroceder, e ameaçam os

avanços sobre as discussões e as práticas da educação para as relações étnico-raciais, perseguindo e violentando os povos indígenas brasileiros, observamos os impactos e a estagnação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História. Nesse contexto político educacional, o lugar deste trabalho está inserido nesta discussão sobre a base nacional, buscando contribuir para a opção decolonial, de descentrar os conhecimentos das vertentes europeias, para os intelectuais e narradores Guarani, mediante outras categorias e conceitos que redefinem as prioridades e finalidades do processo escolar. Apesar de chamar atenção para a temática indígena em suas primeiras versões, essa proposta curricular vem sofrendo alterações autoritárias, ignorando os encaminhamentos já realizados pelas comunidades escolares do ensino regular e universitário. Essas novas medidas reforçam a canalização de esforços do governo federal na educação brasileira, no sentido de desarticular as propostas de descentrar o currículo do eixo dos saberes europeus e das propostas neoliberais que vinculam os valores do mercado aos princípios que tem orientado os projetos educacionais. Ao elaborar o site

historiaeculturaguarani.org, posicionamo-nos nesse jogo político educacional, buscando contribuir para que as articulações escolares e da sociedade civil dialoguem com as causas Guarani e se fundamentem em seus saberes, ao evidenciar a necessidade e as possibilidades didáticas de perceber as sensibilidades e as lutas das comunidades Guarani, que sofrem com as tentativas de silenciamento de seus conhecimentos e dificuldades a todo o instante. Assim, compreendemos o site como um meio de encontro entre as discussões curriculares no Brasil, e o que os Guarani tem a dizer, a ensinar, e a denunciar aos não indígenas, sobre o seu modo de organizar o ensino em suas escolas.

Apesar da seleção de três temas, as fontes produzidas pelos Guarani conduzem a uma reflexão sobre sua “territorialidade”. As discussões atuais que envolvem conflitos políticos sobre disputas por terras e a reivindicação de viver segundo seu modo de vida tradicional, cobram, direta ou indiretamente, posicionamentos dos estudantes acerca do tema. Compreender a dimensão histórica a partir das próprias narrativas Guarani, pode se apresentar como poderoso

arsenal didático para a compreensão das diferentes dinâmicas sociais da ocupação de um espaço. O entendimento da territorialidade Guarani também envolve diferentes concepções, uma vez que está conectada a cosmovisões que encontram na terra uma conexão com seus antepassados, e vivem o passado em concomitância com o presente. A relação com a natureza conduz a outros ritmos de vida, indispensáveis de serem lembrados como tão válidos e sensatos quanto as organizações urbanas ou rurais.

As disputas territoriais estão presentes em vários temas estudados no Ensino de História, e por vezes acaba-se por narrar a construção social dos conflitos por meio da versão vencedora, atribuindo-se sentido ao passado e ao presente sem enfocar que outro projeto de sociedade (que possivelmente faria, por exemplo, do Brasil, um país com outros recortes territoriais) poderia ter sido incorporado. Compreender a visão Guarani desses conflitos possibilita conceber a ocupação territorial Guarani de forma tão legítima quanto qualquer outra. A relação espacial Guarani envolve histórias locais presentes em vários cantos do Brasil, bem como de

outros países da América do Sul. Não entender a expansão, a migração e a mobilidade Guarani ao estudar história do Brasil e história da América pode significar a redução do entendimento das relações sociais vivenciadas na ocupação espacial, percebendo apenas as dimensões coloniais ou mesmo contemporâneas, sem levar em consideração as dinâmicas sociais Guarani, dentre tantas outras, de ocupação territorial.

Para elaborarmos o site *historiaeculturaguarani.org*, partimos de algumas motivações que conduziram a elaboração deste estudo, e a constituição de uma equipe de trabalho para produzir e organizar o site, por intermédio de uma metodologia de desenvolvimento dos materiais pedagógicos e da programação do sítio eletrônico. Neste contexto de elaboração, podemos perceber algumas implicações em relação a um professor *juruá* (não indígena) elaborar uma proposta pedagógica por via de um arrolamento e edição de fontes Guarani. A idealização de uma proposta de material pedagógico sobre a temática indígena ocorreu a partir de algumas vivências docentes que motivaram este mestrando e professor *juruá* (não indígena), no Centro de

Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Santa Catarina. Pudemos perceber e sentir as dificuldades relacionadas ao ensino da história indígena em salas de aula não indígenas, em específico, em salas de aula não indígenas de CEJA. A construção estudantil sobre o imaginário indígena ocorre muito antes da entrada dos estudantes em sala de aula, de modo que as pressões relacionadas à mentalidade colonial e racista impõe limites difíceis de serem ultrapassados sem uma proposta pedagógica consistente. A percepção anacrônica de indígenas congelados no tempo, isolados no passado, atrasados, aflorava a cada discussão feita por este professor/pesquisador, nas aulas de História do CEJA. Vale salientar que as aulas aconteciam em Joinville, cuja região é marcada pelos conflitos de terra vivenciados pelos povos Guarani Mbya.

Na busca por realizar uma problematização da ocupação territorial e das ideias relacionadas às categorias trabalho, escola e cidadania a partir das perspectivas dos povos Guarani que viviam na região, percebemos as ausências, no currículo escolar, de uma produção de conhecimentos que parta dos pensamentos

de povos originários, relacionados a um Ensino de História Indígena que parta de suas próprias narrativas. As formas de produção do conhecimento e saberes presentes nos currículos escolares da disciplina de História são sustentadas pela branquitude brasileira, que segundo Lia Vainer Schucman (2012) é o conjunto de características da identidade racial do branco brasileiro, suas estratégias e seus mecanismos de preservação da situação discriminante. A organização dos currículos escolares, deste modo, constitui-se como um desses mecanismos de preservação, por meio da prevalência de identidades étnico-raciais brancas, em termos de política e conhecimento, em detrimento aos pensamentos subalternizados, tais como os relacionados aos povos indígenas e afro-americanos. Vinculado a esta ausência, percebemos também a necessidade de materiais didáticos voltados a estudantes não indígenas, que partissem das concepções e respostas dos povos Guarani, para abordar os problemas a eles relacionados.

Ao mesmo tempo, no início do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistoria, tivemos a oportunidade de cursar a disciplina Ensino de

História da África e da Cultura Afro-Brasileira. A disciplina possibilitou perceber algumas questões teóricas e práticas sobre o uso de narrativas subalternizadas pelo sistema-mundo colonial no Ensino de História. Por meio da experiência com o CEJA, e das discussões realizadas nas disciplinas do mestrado, optamos por desenvolver, enquanto trabalho final, um material didático que partisse de uma proposta para o Ensino de História através de narrativas Guarani.

A partir desta proposta, pensamos em várias possibilidades de formato, tais como: um vídeo, um jogo, e um site de crônicas, até optarmos por um site de elaboração de narrativas audiovisuais estudantis por intermédio da organização didática de fontes Guarani. Essa escolha foi motivada pelas possibilidades do suporte site, o qual permite que os(as) estudantes naveguem e tenham certa autonomia para acessar as fontes e escolher suas atividades, assim como possibilita um contato sensível entre as diferentes mídias das fontes Guarani e os(as) estudantes não indígenas, durante a elaboração das atividades audiovisuais. Portanto, dentre os critérios para as decisões tomadas acerca do site, e da organização das

fontes Guarani, levamos em consideração as perspectivas Guarani sobre a educação e o ensino de História, mas também a busca pela construção de uma forma intuitiva e crítica de aprendizagem por estudantes não indígenas. Levamos em consideração os limites e os conhecimentos prévios de estudantes de CEJA de Ensino Médio sobre a temática, percebida por este professor em sala de aula, além do diálogo com referências sobre o Ensino de História Indígena em escolas não indígenas.

É importante salientar que o site foi realizado, pensando-se a realidade da organização e funcionamento do Centro de Educação de Jovens Adultos de Santa Catarina. Essa modalidade de ensino corresponde à organização da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, para atender às demandas relacionadas ao campo da EJA (Educação de jovens e adultos), o qual é composto por algumas especificidades. Tal modalidade tem por objetivo cumprir suas funções de reparação, equalização, e qualificação, de modo a assegurar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos, assegurando a equidade e a diferença entre os estudantes.

Para tanto, deve-se considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico (Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental, 5º a 8º série, 2002, p. 17-18).

O perfil dos estudantes da EJA tem como característica a baixa estima escolar, e a não identificação com esse espaço, tendo-se em vista que se tratam de estudantes que ficaram por muito tempo distantes da escola, ou porque foram expulsos do ensino regular, pois atingiram idade avançada para permanecerem após subseqüentes reprovações, ou porque não adequaram seus corpos e pensamentos à instituição escolar durante o Ensino Regular, sendo afastados por inadequação. De uma forma ou de outra, são estudantes que sofreram violência social por meio da exclusão escolar, por terem que trabalhar durante a adolescência, ou pela escola não conseguir (e não se importar em conseguir) lidar com as suas necessidades, suas expectativas e suas habilidades específicas. Outra característica dos estudantes de EJA, é que a maioria é trabalhadora, e possuem idade mais avançada do que estudantes de Ensino Regular. Assim, as

propostas curriculares voltadas para EJA estão estruturadas a partir desse perfil estudantil. Entretanto, a obrigatoriedade da EJA no Brasil para o ensino regular é mais recente do que para o Ensino Básico, e suas propostas curriculares mais recentes muitas vezes não se relacionam com as práticas pedagógicas que ocorrem nessa modalidade, devido à predominância da ideia de que a Educação de Jovens e Adultos corresponde ao supletivo. Assim, apesar de um currículo que se vincula à realidade social e histórica dos estudantes, as práticas escolares acabam por sintetizar os conteúdos escolares do Ensino Básico, e reduzir o tempo escolar, sem levar em consideração as necessidades específicas da EJA.

O objetivo deste estudo se enquadra na proposição de estratégias de ensino-aprendizagem histórica que contribuem para intensificar a discussão sobre as respostas e os pensamentos críticos dos povos indígenas às situações vividas no contato com o mundo ocidental. Selecionamos as narrativas Guaraní por intermédio da situação estrutural da violência encontrada no mundo colonial, mas também da agência indígena, buscando percebê-la nas discussões sobre o currículo

escolar de História, a partir da ocupação Guarani no sudeste-sul do Brasil percebida mediante as concepções de territorialidade, educação e artesanato, que foram materializadas a partir da produção de narrativas históricas desenvolvidas no site. Pretende-se que as investigações desenvolvidas nessa atividade didática possibilitem aos estudantes imaginar-se em situações vivenciadas por povos guarani. Com essa proposta, pretende-se contribuir para a produção de materiais didáticos para o Ensino de História Indígena, de modo que professores de história possam pensar seus planejamentos em sintonia com a Lei 11.645, e as ideias aqui desenvolvidas sobre as escolhas concebidas nos momentos de lembrar e esquecer, em específico nos momentos de classificar e definir identidades sociais. Por meio da temática e objetivos propostos, buscar-se-á problematizar as possibilidades de manuseio de fontes sobre narrativas produzidas pelos Guarani em diferentes contextos, para desenvolver o aprendizado histórico sobre processos socioculturais compreendidos a partir das propostas e respostas Guarani aos problemas gerados no mundo ocidental.

Para o desenvolvimento desse site, foi utilizado o aplicativo de sistema de gerenciamento de conteúdo para *web Wordpress*. Esse programa possui ferramentas que facilitam a interação entre a produção dos conteúdos do site por nós desenvolvido, e o programador que desenvolveu o layout e a navegabilidade do site *historiaeculturaguarani.org*. Desta forma, os estudantes de uma turma podem produzir vídeos, individual ou coletivamente, nas salas de informática, em horário escolar, ou fora do ambiente escolar.

A estrutura do site consiste em algumas propostas de elaboração de narrativas audiovisuais mediante a edição das fontes Guarani. Ao todo, foram desenvolvidas cento e trinta páginas na *web*, encontrando-se em cada um conjunto de fontes concebidas por coletivos, movimentos, comunidades ou autores(as) Guarani, bem como por grupos e pesquisadores vinculados às causas e temáticas desses povos, sendo que tais fontes estão vinculadas por meio de pequenos textos por nós desenvolvidos. Essas narrativas estão dispostas no site de modo a constituírem algumas propostas de atividades pedagógicas vinculadas às concepções, as vivências e as

sensibilidades Guarani acerca de sua territorialidade, artesanatos e seus processos educacionais, que estão organizadas em treze atividades de edição de vídeo, denominadas “Observe, ouça e elabore”. Mediante essas atividades de edição de vídeo que dialoguem com as percepções de mundo Guarani, tivemos a ideia de elaborar mais três atividades de elaboração de vídeo denominados “Inventando e Editando”, que também consistem em arrolamentos de fontes Guarani, organizadas em temas que provoquem uma reflexão sobre alguns dos posicionamentos, conflitos problemas, situações e reflexões vivenciadas por esses grupos, e que podem ser realizadas pelos estudantes por meio do aproveitamento dos vídeos já produzidos nos “Observe, Ouça e Elabore”, para a produção de um novo audiovisual. As fontes Guarani encontradas nas atividades estão organizadas em um *layout* de rede, para indicar que não há um percurso linear na realização das atividades, e na navegação do site. Além dessas atividades, foi elaborado um conto, denominado: “Um conto Guarani numa tarde de sexta”. Propõe-se uma reflexão sobre a cultura ocidental e a folclorização das

culturas indígenas, buscando construir uma proposta didática de provocação sobre os conceitos de etnocentrismo e branquitude.

As análises e reflexões aqui mobilizadas vão ao encontro do esforço para a construção e a elaboração do site acima citado, ou se referem a reflexões vinculadas aos limites e possibilidades referentes a essa proposta didática. Deste modo, o esforço teórico e conceitual desenvolvido adiante pretende realizar reflexões sobre a relação entre os conceitos, as categorias de análise e as fontes utilizadas na feitura do site, bem como, criticar e investigar essas categorias, e elucidar a elaboração, possibilidades e inquietações referentes ao mesmo. Com essa proposição, organizo esta dissertação em dois capítulos.

O primeiro capítulo trata das possibilidades didáticas acerca da utilização das narrativas Guarani no Ensino de História. Em um primeiro momento, apresentamos os conceitos e as categorias que foram empregados na elaboração do site, sendo alguns concebidos pela visão Guarani sobre suas concepções de territorialidade. Buscamos refletir sobre as relações entre

as concepções selecionadas a partir do referencial teórico que optamos, de modo a apresentar como essas inserem a elaboração do site *historiaeculturaguarani.org* em um processo crítico e analítico de seleção e análise das fontes, a partir das problematizações propostas neste trabalho. Assim, as categorias agência Guarani² e

² Por agência guarani, compreendo as ações realizadas e decisões tomadas pelos povos guarani, compreendendo as mudanças e transformações promovidas por estas ações a partir da perspectiva do povo Guarani em questão. Todavia, há de se considerar que esta preocupação crescente dentro de diversos estudos interdisciplinares dentro das ciências humanas, tais como a etnohistória, a arqueologia, a antropologia e a Nova História Indígena, não são preocupações que emanam somente das próprias populações indígenas, mas reflexões que tem como interlocutores sociedades não-indígenas, seja para fins epistemológicos, ou para a relação da pesquisa com o ensino e aprendizagem. Deste modo, podemos apreender a concepção de agência indígena a partir de três sentidos diferentes: agência indígena para as ciências humanas; agência indígena segundo as leis indigenistas; agência indígena segundo os próprios indígenas. Para uma discussão aprofundada sobre esse debate, e um mapeamento das concepções teóricas a respeito da agência indígena, ver: FAUSTO, C; HECKENBERGER, M. Indigenous History and the History of the Indians. In Fausto, C, Heckenberger, M. (Ed.). *Time and Memory in Indigenous Amazonia Anthropological Perspectives*, University Press of Florida, 2007, p. 01-43. Neste trabalho dissertativo, bem como na confecção do site História e Cultura Guarani, pensamos a agência indígena para os indígenas, no sentido de buscar com que os estudantes compreendam a história na perspectiva guarani, nos contextos históricos envolvidos nos casos investigativos. Mas também buscamos compreender a agência Guarani a partir dos processos de mudança e negociação com os saberes e com a mentalidade colonial, de que forma buscavam estratégias de reversão

decolonialidade³ possibilitam entender as compreensões relacionadas à territorialidade Guarani de forma ampla, percebendo-se novas ideias para as teorias políticas e econômicas sobre a organização territorial. Mobilizamos esses conceitos Guarani para analisar, compreender e

da situação encontradas nos conflitos e jogos de poder, pensando, portanto, a agência indígena a partir da interdisciplinaridade das ciências humanas enquanto possibilidade de fontes disponíveis enquanto recursos didáticos para o Ensino de História Indígena.

³ Esta categoria é explicada por Walter D. Mignolo (2003). Compreende-se por decolonialidade as práticas teóricas e de ação que descentram os saberes das cosmologias ocidentais europeias, partindo dos pensamentos ameríndios, africanos, afro-americanos, orientais, de diversos povos. O pensamento decolonial compreende a pluriversalidade dos saberes a partir das feridas coloniais deixadas em seus corpos, cosmologias, línguas e valores, a partir do processo colonial e imperialista europeu, de impor-se como centro do mundo, a partir do Renascimento no século XV. O pensamento decolonial é também ação decolonial, pois não estabelece diferença entre teoria e prática, tal como no pensamento moderno ocidental. A partir da ação com concepções pluriversais de modos de viver e pensar locais, que foram obrigados a entrar em contato com as cosmologias europeias, a reflexão decolonial percebe esta relação em suas linguagens, estéticas, verdades, valores e epistemologias, a partir da percepção dos saberes e sensibilidades que singularizam as histórias locais, fazendo valer estas organizações de estar e de pensar no mundo como legítimas para pensar seus projetos e propostas na realidade social que vivem. A perspectiva decolonial analisa também a violência colonial imposta pelos projetos coloniais aos modos de ser e pensar com os quais os colonialistas europeus entraram em contato, através de incessantes contatos culturais entre os projetos que se pretendem globais, com a tentativa de universalidade das identidades e formas de pensar divididas em raças e gêneros, encontradas nas histórias locais.

organizar as fontes na construção do site. Analisamos como estas concepções estão em sincronia com as demandas, indagações e compreensões realizadas contemporaneamente pelo Ensino de História, em se tratando da temática indígena. No segundo momento, apresentamos trechos de algumas das fontes analisadas e organizadas no site, propondo uma reflexão sobre as possibilidades de se pensar a concepção de territorialidade e educação Guarani a partir da preocupação em decolonizar estéticas e *epistemes* no currículo de História. Percebemos a atuação e as reivindicações Guarani atuais, problematizando-a no Ensino de História a partir da produção de narrativas, mediada por um leque de fontes Guarani que inserem os estudantes em cenários históricos de atuação Guarani, e em formas de perceber esses cenários históricos mediante respostas e perspectivas Guarani.

O segundo capítulo é destinado a uma reflexão sobre o caráter propositivo deste trabalho, que consiste no site *historiaeculturaguarani.org*. Apontamos para a metodologia de elaboração e utilização das atividades encontradas no site, e de possíveis usos das fontes em

sala de aula. Assim, esse capítulo está dividido em duas partes. Primeiramente, discute-se a elaboração e as potencialidades didáticas da produção de narrativas históricas pelos estudantes. Posteriormente, desenvolve-se uma apresentação do site *historiaeculturaguarani.org*, por meio de uma análise sobre a produção e possibilidades didáticas das atividades de edição de vídeo das fontes Guarani contidas no site, e da viabilidade de utilização do conto “Um conto Guarani numa tarde de sexta” para a discussão sobre etnocentrismo e branquitude no Ensino de História. Refletimos, também, sobre as implicações da produção de um site sobre algumas perspectivas Guarani, produzidas por um professor, uma equipe *jurua* (não indígena), e destinado a professores(as) e estudantes também *jurua*. Buscamos assinalar, nessa reflexão, as contribuições e os cuidados necessários para um processo pedagógico decolonial.

2 NARRATIVAS GUARANI E O ENSINO DE HISTÓRIA

Mas o que eu queria entender neste filme, é porque quase não temos terra, se nós andávamos e habitávamos esse território antes dos brancos chegarem... e já que fomos nós que construímos essa Tava. (ORTEGA, Ariel. In: **Desterro Guarani**. Direção de Ariel Duarte Ortega e Patricia Ferreira. Vídeo nas Aldeias. Acre, AC, 2011. 38 min. son., col.).

2.1 OGUATA PORÃ: CONCEPÇÕES DE TERRITORIALIDADE E EDUCAÇÃO GUARANI PRESENTES EM NARRATIVAS GUARANI

As reflexões mobilizadas no site *historiaeculturaguarani.org* são estruturadas em alguns conceitos e categorias bases. São eles os conceitos de territorialidade Guarani e tempo guarani, que são percebidos pelas categorias de análise agência indígena e decolonialidade. A partir desses enfoques, as estratégias didáticas estão baseadas na interação com roteiros e fontes sobre as concepções discutidas, que possibilitam aos estudantes à produção de narrativas históricas,

buscando chegar ao reconhecimento das percepções Guarani das realidades históricas vivenciadas. A seguir, discuto essas categorias e conceitos, de forma a amarrá-las por intermédio das preocupações referentes à elaboração do site *historiaeculturaguarani.org* enquanto material didático para o Ensino de História Indígena.

A liderança Guarani e professor na aldeia Morro dos Cavalos, em Palhoça (região da grande Florianópolis), Leonardo *Werá Tupã*, junto à antropóloga Maria Inês Ladeira⁴, analisa a importância do litoral sudeste e sul para os Guarani. Conforme Maria Inês Ladeira, os povos Guarani, em específico os do subgrupo mbya do litoral, fundamentam a construção de suas aldeias com base nos preceitos míticos em relação à Mata Atlântica, na qual, simbólica e praticamente, condicionam sua sobrevivência. Esses lugares se apresentam mediante elementos da flora e da fauna típicos da Mata Atlântica, de formações rochosas e

⁴ LADEIRA, Maria Inês. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. **Instituto Socioambiental**: Povos Indígenas no Brasil, out., 2003. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/print>>. Acessado em: 14/06/2015.

mesmo de ruínas de edificações antigas, indícios que confirmam essa tradição. A relação com um ecossistema que possibilite a manutenção do modo de vida guarani, é considerada integrada ao *tekoá*. Nesse equilíbrio, os pajés sonham com os lugares em que seus antepassados se estabeleceram, conectando passado e presente, de modo a vincular os Guarani com seus ancestrais.

No litoral, era onde encontravam mais espécies de frutas e, talvez, o próprio ambiente, a própria mata concentrasse “coisas” espirituais, no litoral, perto do mar, o que fez com que os Guarani sempre procurassem viver perto do mar. E, por isso os Guarani estão sempre vindo e permanecendo, quer dizer, eles estão de novo repovoando o que era dos seus antepassados, porque na visão e no sonho dos pajés são mostrados lugares onde, no passado, já tinham vivido os grandes pajés (*xeramói* – meus avós). (LADEIRA; TUPÃ, 2004, p. 53).

Segundo a antropóloga Andrea Borghetti (2014), ao analisar como a população Guarani Mbya compreende seu território e o vivencia a partir de sua forma de entender o mundo (*nhanderecô*), essa etnia concebe uma noção de territorialidade própria e fluida. Território, para

os guaranis, não seria um local definido geograficamente, mas uma representação da busca por um local/espço possível de viver e desenvolver-se segundo os preceitos éticos de vida mbyá (BORGHETTI, 2014, p. 12). Esses preceitos de vida Mbya são definidos a partir de alguns conceitos citados por Borghetti:

Tekó. Literalmente, sistema, cultura, lei, ordem, identidade, modo de ser/ estar/ viver/ ocupar.

Tekoá (tekó + á). O sufixo *á* ou *guá* no final da palavra é um indicativo de local. Ou seja, local onde se vive de acordo com o sistema, cultura, lei, ordem, identidade, modo de ser/ estar/ viver/ ocupar; neste caso, a aldeia, a comunidade. Nem toda aldeia constitui um *tekoá*. Um *tekoá* pode ser uma aldeia, uma TI; mas estes locais podem não ser um *tekoá*. Para ser uma *tekoá*, a aldeia necessita ter *opy* (casa tradicional cerimonial de reza), *Karaí/cunhã-Karaí* (liderança espiritual) e plantação. O *tekoá* é a aldeia “idealizada”.

Nhanderecó. *Nhande* significa nosso (dos Guarani) e *recó* é uma contração/variação de *tekó*. Então, “o nosso sistema, cultura, lei, ordem, identidade, modo de ser/ estar/ viver/ ocupar”. O modo de ser Guarani.

Oguatá (O’o = casa, guata = verbo deslocar), mobilidade, deslocamento,

deslocar-se, mudar. (Diário de Campo, Vocabulário Mbyá Guarani, 2004).⁵

Borghetti analisa os conceitos *Tekó*, *Tekoá*, *Nhanderecó*, *Oguatá*, em contraposição aos conceitos não-ameríndios (*Juruá*) de território, territorialidade, lugar, deslocamento, deslocação, deslocado e mobilidade. A concepção ocidental pensa esses últimos “[...] de forma excludente quando opomos a noção de território a de deslocamento/mobilidade” (BORGHETTI, 2014, p. 12-13). Para os mbya, diferentemente, deslocar-se está além da busca por uma Terra sem Mal, ou algo físico, geográfico: é um caminhar espiritual, que requer certas condições, comportamentos e ideias (BORGHETTI, 2014, p. 15).

A relação Guarani com o espaço (*Nhanderecó*), que se constitui na formulação e reformulação das *Tekoá*, ampliando e mantendo laços de reciprocidade entre as aldeias, cria atrito com os não-Guarani (*juruá*), que constituem propriedades fixas. Para as populações

⁵ BORGHETTI, Andrea. **Tekó, Tekoá, Nhanderecó e Oguatá:** territorialidade e deslocamento entre os Mbyá-Guarani. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014, p. 12.

Guarani Mbya, a concepção de territorialidade não corresponde ao território de um indivíduo, mas de uma coletividade. Assim, não se trata de um “território”, mas de vários: encaram-se como uma grande comunidade que transita, e para a qual a terra carrega valores idiossincráticos. O Estado, por meio de suas entidades indigenistas, media a situação com medidas paliativas, sem levar em consideração na cosmologia mbya uma nova concepção de territorialidade, necessária de ser tida em conta para as políticas fundiárias.

Essa configuração está baseada na colonialidade do saber, do poder e do ser. A colonialidade, conforme reflete Walter Mignolo (2008), é a estrutura lógica da dominação colonial, gerada e mantida pelos privilégios epistêmicos da modernidade, e está assentada no controle e na hierarquização dos conhecimentos (colonialidade do saber), das subjetividades (colonialidade do ser), e das organizações e das regras sociais (colonialidade do poder). Mediante esses encontros entre as imposições imperiais globalizadoras e universalizantes, e as perspectivas locais, para descolonizar a produção do conhecimento, é preciso traçar um mapeamento dos

saberes, das formas de ser e de se organizar dos povos que entraram em contato com as línguas vernáculas (italiano, espanhol, inglês, português, alemão e francês), e, portanto, com as cosmologias europeias, ou seja, uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2008, p. 241). Essas práticas de controle e de dominação que partem da colonialidade/modernidade, naturalizam a concepção de território e de espaço a partir de polarizações binárias opostas: mobilidade e território. Tal concepção se encontra no desejo de mapear o mundo, e pode ser evidenciada na construção da imagem do mapa do mundo convencional, que pressupõe uma “associação natural” entre cultura, um povo e um lugar (BORGHETTI, 2014, p. 14).

Devido à concepção singular de territorialidade Mbya, “os deslocamentos contemporâneos para o meio urbano ou outras cidades, estados, países, têm sido erroneamente interpretados e classificados pela sociedade *juruá* como práticas de ‘mendicância’ e ‘vagabundagem’ (BORGHETTI, 2014, p. 63). Nesse sentido, Maria Antonieta Antonacci (2013) reflete sobre outras lógicas de mundo que tem persistido à modernidade na América,

por meio de relações de linguagem subjugadas, que já não são o que eram antes, mas não são também o que o colonizador pretende. O pensador Guarani Marcos Moreira contribui para a reflexão sobre territorialidade Guarani, ao investigar e aprender com os relatos dos pensamentos dos anciãos e dos líderes espirituais Guarani, sobre a concepção de território.

Na nossa visão espiritual todo o espaço onde NHANDERU criou é nosso é a riqueza do povo guarani. A TERRA É PARA NÓS CUIDAR, somos guardiões do universo somos um povo em que NHANDERU confia por isso deu toda a sabedoria e conhecimento de como cada elemento surgiu, a humanidade plantas sagradas pássaros enfim tudo. [...] Todos os lugares para formar um tekoa e construir o nosso koty são lugares revelados pelos nossos anciões e líderes espirituais: "cada povo tem seu jeito de contar a sua própria historia, cada um conta do seu jeito, a nossa historia guarani além da escrita com lápis ou caneta, esta registrada na natureza e nos nossos costumes (ORE REKO). cada povo tem o jeito de olhar para as coisas. Nós Guarani, temos o nosso jeito". [...] Quando rezamos. Rezamos para as quatro direções ao céu e a terra ao pai sol a NHANDERU e NHANDE TCHY , quando vamos ocupar os espaços físicos pedimos licença para o guardião daquele

lugar, que cuida daquele espaço, ao guardião da água, para que assim nós possamos se usufruir da natureza. [...] As antigas aldeias e atuais estamos por onde nossos antepassados sonharam ou terra revelada por NHANDERU para que ali pudéssemos viver e praticar tudo que nossos ancestrais por algum momento rezaram para que nós hoje continuássemos á reverenciar por tudo e por todos. (MOREIRA, 2015, p. 13).

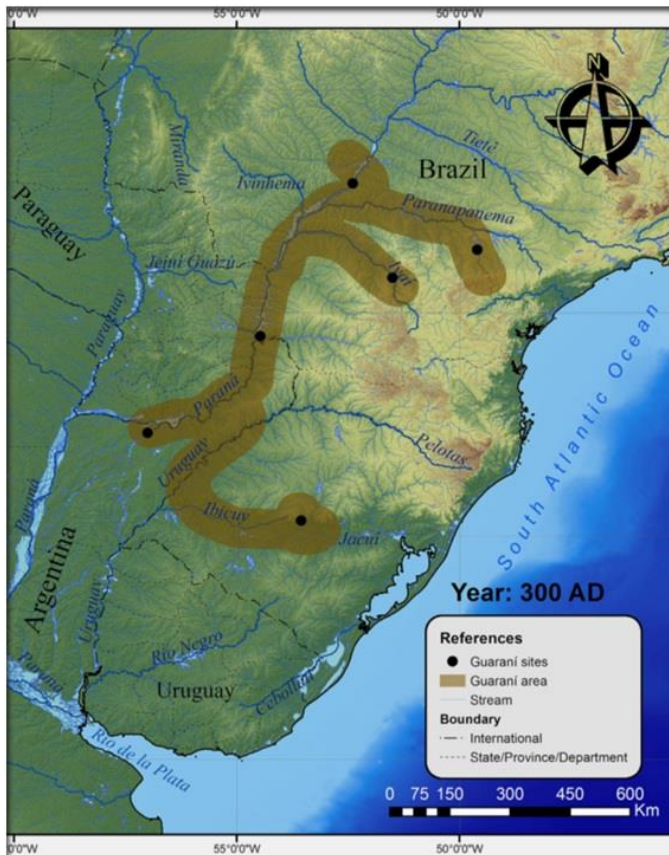
A percepção Guarani de território, portanto, vincula-se à ocupação e modificação da natureza, de modo a perceber identificações em suas vivências espaciais, em signos que não são compreendidos ou sentidos nas relações culturais ocidentais. Entretanto, essa relação com a natureza e com a ocupação territorial, que remete à religião, à ancestralidade e aos laços de solidariedade entre os Guarani, são ignorados pelo poder político e pelas escolas não indígenas. Tal constatação evidencia a ausência da construção de sensibilidades que se relacionem aos povos indígenas nos espaços escolares, e nos provoca a compreender que mesmo sendo problematizadas e percebidas essas sensibilizações nas salas de aula, esses processos pedagógicos não acabariam com o processo de exclusão e genocídio destes povos, ou

fariam com que a escola deixe de ser uma instituição colonial. Os espaços territoriais Guarani são defendidos por meio de articulações políticas específicas que existem nos movimentos indígenas, em organizações que reivindicam a participação dos povos Guarani nas políticas de terra, assim como nas formas de educar nas aldeias, de modo que as relações de poder que existem entre as forças sociais que deliberam os projetos políticos e as políticas públicas, levem em consideração as formas específicas de ser, pensar e se organizar, dos Guarani. Nesse sentido, o território Guarani narra sua(s) história(s). Existem dimensões temporais, registradas na natureza, e que dialogam com o modo de ser Guarani (*teko*). Para perceber essas relações, a arqueologia e a construção de seus saberes podem ser pensadas enquanto importantes fontes para ampliar as sensibilidades não indígenas frente às outras “linguagens”, advindas da cosmovisão guarani, referentes à ocupação territorial, e as histórias aí narradas.

O arqueólogo Mariano Bonomo (2015), em estudos recentes envolvendo o registro por satélites de modificações paisagísticas ao longo de orlas

hidrográficas para compreender as variações temporais e espaciais da ocupação territorial sul americana, criou uma sequência cronológica para a dispersão Guarani na América do Sul, por intermédio de análises comparativas com as descobertas advindas de escavações arqueológicas. Essas rotas possibilitam saber o tempo de expansão em intervalos de um ano, o que permitiu a definição das taxas de expansão, divididos em períodos de grandes impulsos de expansão (principalmente novos sítios em novas áreas) ou períodos de relativa estabilidade nas áreas ocupadas anteriores (principalmente novos sítios na mesma área). É possível estabelecer, assim, quando os Guarani estão presentes em zonas distantes da Bacia do Prata.

Figura 1 - Mapa de visualização temporal da expansão Guarani de aproximadamente 2000 A.P. (antes do presente) a 1700 A.P.



Fonte: ANGRIZANI, Rodrigo Costa; APOLINAIRE, Eduardo; BONOMO, Mariano; NOELLI, Francisco Silva. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. *Quaternary International*, n. 356, p. 54-73 2015. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/bonomo-et-al-2015.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

Pode-se perceber, a partir da pesquisa, a mais antiga evidência inequívoca de assentamentos Guarani na Bacia do Prata entre 2000 A.P. e 1700 A.P. A data mais antiga vem da área de confluência dos rios Paraná e Iguazu (ou Iguazu), na Fazenda Dona Carlota 2 (sítio arqueológico), datada de 1988 A.P. Por volta de 1800 A.P., a presença Guarani é registrada ao longo do rio Paraná, 100 km ao sul de sua confluência com o Rio Verde (Lagoa, um sítio arqueológico), no Itararé, bacia do rio Paranapanema e no norte de Corrientes (São Miguel, local II). Para o final desse primeiro intervalo, dois novos sítios são registrados: o primeiro na bacia de Jacuí Ibucuí entre os rios no Rio Grande do Sul, e o segundo no rio Ivaí (sítio de João Batista). Os seis sítios arqueológicos ocupados entre 2000 e 1700 anos atrás, sugerem os primeiros grandes pulsos significativos da expansão territorial Guarani.

Durante os sete séculos seguintes, entre 1700 e 1000 anos atrás, com base em 24 sítios arqueológicos, com 34 datas numéricas, é possível observar um período de relativa estabilidade, que é um momento de permanência nas áreas já ocupadas e apenas uma

dispersão limitada para novas áreas. Foi possível registrar um aumento no número de assentamentos nas áreas que apresentam as primeiras datas: a bacia do Paranapanema (cinco locais com cinco datas entre 1667 e 1068 anos atrás), na confluência dos rios Paraná e Iguazu (quatro locais com datas entre 1536 e 1329 anos atrás), no rio Paraná entre as bocas do Ivinhema e os rios Verde (seis locais com 13 datas entre 1635 e 1015 anos atrás), na bacia do Ivaí (três sítios com três novas datas entre 1554 e 1298 anos atrás), no Rio Uruguai (um sítio com uma data de 1156 anos atrás) e na bacia média do Jacuí (dois locais com três datas entre 1405 e 1109 anos atrás).

As novas áreas ocupadas estão mais restritas ao sul, e é possível observar um avanço em direção ao leste, a partir do sítio Palmeira 2 e da bacia do Rio dos Sinos, entre 1445 e 1297 anos atrás. Finalmente, no final do primeiro milênio de nossa era, a ocupação da costa atlântica parece iniciar baseada em três datas entre 1085 e 1035 anos atrás. Devido à matriz mitológica e às condições geográficas e ambientais vinculadas ao seu modo de ser e viver, os Guarani encontram na zona litorânea a representação do limite natural para a sua expansão.

Por meio dos estudos encontrados na tese de doutoramento da socióloga Maria Dorothea Post Darella (2004), a presença Guarani no litoral de Santa Catarina e da região sul do Brasil, tem ganhado cada vez mais visibilidade nas últimas décadas, buscando garantir áreas de floresta e de solo propício à agricultura, em que possam viver de acordo com o *nhandereko* (sistema Guarani). Assim, os Guarani conferem renovado vigor *Para Guachu* (mar grande, Oceano Atlântico) e *Yvy Marã'ey* (Terra sem Males), evidenciando-se que a ocupação litorânea se entrelaça à história e solicita a consolidação de definições políticas intrasocietárias (entre os Guarani) e intersocietárias (entre o Guarani e as sociedades não indígenas), para amainar o descompasso entre a idealização saudosa do “sistema dos antigos”, de liberdade e de fartura, e a realidade da restrição espacial e da privação (DARELLA, 2004, p. ix). Ao abordar os fundamentos mitológicos Guarani, e suas relações com os ambientes litorâneos, Darella (2004, p. 16-17) destaca:

Geralmente os Mbya fazem ligação entre seus mitos principais: o mito da criação, da Primeira Terra, do dilúvio,

dos irmãos *Kuaray* e *Jacy* (Sol e Lua) e da aquisição do fogo, formam uma grande unidade, o Grande Mito Guarani (Litaiff, 1999:298). Todas as versões narradas por índios Mbya no litoral brasileiro, segundo Litaiff (*idem*:322), tratam do contínuo (início marcado pelas trevas e intervenção de *Ñanderu Tenonde* na Primeira Terra) ao descontínuo (intervenção de *Kuaray* na Segunda Terra), com o advento da vida breve e da domesticação do fogo. No pensamento mbya, *Kuaray* pode indicar o caminho para o retorno ao contínuo: *Yvy Marã'ey* (Terra sem Males), passível de orientação cardinal com grande acentuação do leste, mas não de exata localização geográfica.

O obstáculo que separa *Yvy Pyau* (Terra Nova) e *Yvy Marã'ey* (Terra sem Males) e a distância homens-deuses são simbolizados por *Para Guachu* (grande água, o mar atlântico), para os Guarani que se encontram no litoral. Os humanos, explana Clastres, vivem deste lado, em *Yvy Pyau*, também denominada *Yvy Vai* (terra disforme, imperfeita), corrompida, perecível, “o lugar da infelicidade”. “A nova terra será má, claro, mas, todavia, habitável, vivível graças à chama e à bruma, graças ao fogo e à fumaça do tabaco que traçarão ao redor dos habitantes da floresta uma fronteira de proteção” (*idem*:58).

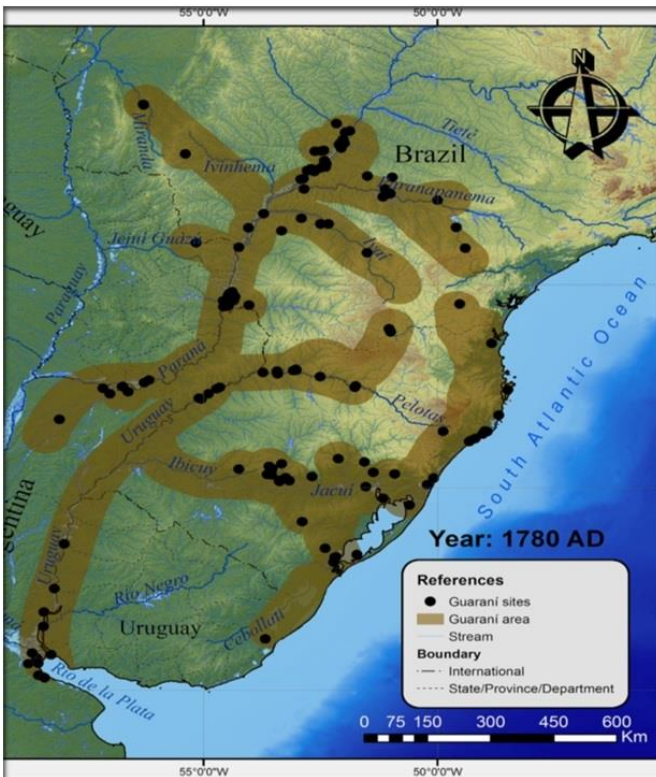
É nessa relação entre as razões mitológicas e cosmológicas com as razões ambientais, que os espaços

litorâneos (como o caso do litoral catarinense) são procurados pelos Guarani. Isso produziu, e continua produzindo expectativas quanto à ocupação de áreas de Floresta Atlântica e, por conseguinte, de vivência da tradicionalidade dinâmica (DARELLA, 2004, p. 8).

Entre 1015 e 235 anos atrás, segundo Bonomo (2015), duzentas datas numéricas foram registradas, que correspondem a um total de 119 sítios arqueológicos. Como no período anterior, a quantidade de assentamentos aumenta nas áreas ocupadas anteriormente. Nesse sentido, há um número significativo de novas datas no rio foz do Iguaçu e Paraná (onze novas datas entre 713 e 244 anos atrás correspondente a 10 locais); no curso do Rio Paraná, entre os rios Iguaçu e Green (setenta e cinco datas correspondentes a 28 locais entre 985 e 263 anos atrás); Bacia do Paranapanema (9 datas entre 1001 e 586 anos atrás equivalente a 8 locais); o rio Ivaí (9 datas entre 989 e 306 anos atrás, correspondente a 6 seis locais); Bacia do Jacuí (treze datas entre 850 e 257 anos atrás, correspondendo a 11 locais); o Uruguai Superior (cinco datas entre 857 e 262 anos atrás, correspondendo a 5 locais); na costa atlântica de Santa Catarina e Rio Grande

do Sul (treze datas entre 997 e 520 anos atrás, correspondendo a 11 locais) e no norte da província de Corrientes (quinze datas entre 765 e 266 anos atrás correspondente a 7 locais).

Figura 2 - Mapa de visualização temporal da expansão Guarani de aproximadamente 1000 A.P. (antes do presente) a 237 A.P.



Fonte: ANGRIZANI, Rodrigo Costa; APOLINAIRE, Eduardo; BONOMO, Mariano; NOELLI, Francisco Silva. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern

Brazil. **Quaternary International**, n. 356, p. 54-73 2015. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/bonomo-et-al-2015.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

Durante este período, uma expansão territorial notável em novas áreas também ocorreu. Foi possível confirmar a presença de sítios arqueológicos em áreas sem registros anteriores de ocupações Guarani: a costa atlântica do norte de Santa Catarina (duas datas entre 597 e 375 anos atrás, que correspondem aos sítios Poço Grande e Tapera), no Rio Miranda e o Rio Ivinhema (três datas entre 904 e 666 anos atrás correspondentes a dois sítios), no Alto Rio Uruguai, em direção ao Rio Pelotas (11 datas entre 996 e 257 anos atrás, correspondentes a nove sítios), no Rio Iguaçu, entre os estados de Santa Catarina e Paraná (três datas de 583 e 560 anos atrás, correspondente a 3 sítios), nos pântanos Batel (sete datas entre 610 e 459 anos atrás, correspondente ao sítio Alargamento I), na Lagoa dos Patos e a bacia Camaquã (doze datas entre 808 e 361 anos atrás, equivalente a oito locais), na bacia do Rio Cebollatí (um sítio europeu com materiais), no Médio e Baixo Rio Uruguai (cinco datas entre 926 e 608 ano atrás, correspondente a três locais,

juntamente com dois locais com materiais europeus), no rio Delta Paraná e no Rio de La Plata (sete datas entre 676 e 459 ano atrás, correspondente a cinco locais, juntamente com dois locais com materiais europeus).

Portanto, a partir de 1000 anos atrás em diante, além de uma densidade crescente de sítios em áreas já ocupadas, havia uma onda marcante de expansão em todas as direções. É possível observar a dispersão Guarani em direção ao oeste até o Rio Miranda, e para o leste, evitando as zonas elevadas do Planalto Brasileiro, abaixo para a costa atlântica do Brasil e do Uruguai. Por último, em locais ao longo de galerias florestais do Uruguai e do Paraná, diminuindo então o fluxo migratório.

A dinâmica da mobilidade Guarani durante esse segundo pulso de expansão, desde o início do século XVI, confunde-se com as profundas transformações causadas pela conquista e colonização luso-hispânica. A dinâmica de ocupação europeia do espaço, por não levar em consideração as concepções territoriais dos povos que até então se encontravam na América, modificou e

alterou de diversas formas a ocupação territorial Guarani, além de produzir mudanças nas paisagens que se confundem com as provocadas pelos povos indígenas.

As narrativas Guarani de suas relações com o espaço, remetem a temporalidades diferentes de outras experiências ocidentais. Envolvem elementos representantes do passado na imanência do presente, diferentemente do calendário cristão, por exemplo, que distingue bem o tempo transcendente e atemporal do reino de Deus, do tempo dos homens. Conforme Reinhart Koselleck (2006), essa divisão fez com que, até o século XVIII, a referência ao passado fosse aguardada a partir de tradições messiânicas pelo mundo ocidental.

Já nas experiências temporais Guarani, a relação com os ancestrais, com os animais, com os espíritos e com outros elementos do *cosmos*, cria uma relação com o tempo em que há preocupação em resolver questões do presente no passado, acarretando em uma via espiral de tempo. O estado de humanidade que baseia as relações de objetivação da natureza em certas sociedades ameríndias aparece por meio da oralidade e dos papéis sociais possibilitados por esta prática do saber, e são

ressignificados, buscando na construção de seu passado resposta para novas questões. Esses diferentes regimes de temporalidade, interagem a partir do contato entre ameríndios e não ameríndios, quando da expansão territorial da experiência temporal do ocidente, em um processo conhecido como modernidade. Pressupõe-se, logo, outras concepções de tempo, que se diferenciam das construções ocidentais, pois presentificam elementos representantes do passado na imanência do momento em que vivem, diferentemente do calendário cristão. As culturas e identidades em jogo são históricas, transformam-se e interagem com as infinitas possibilidades apresentadas pelo tempo presente.

Para compreendermos essas relações de transformação e permanências Guarani, e as suas formas de sentir esta temporalidade, é preciso compreender as manifestações de suas identidades enquanto Guarani, por meio das relações entre memória e oralidade. Para os Guarani, conforme a fala de Verá Mirim,

Xeramoí [nosso pajé] sempre fala para nós que as palavras dos livros duram pouco. Ele fala que pode deixar os juruá

[pessoas não indígenas] escreverem seus livros, porque um dia tudo isso vai acabar. O papel rasga, queima ou se molha na água e derrete, já a palavra que é falada dentro de cada um não morre. Ela passa por dentro de mim e passa por dentro dos outros e, mesmo quando eu morrer, as palavras que forem verdadeiras vão continuar circulando entre meus filhos e netos. (Verá Mirim, Aldeia Tekoá Pyaú, 2006 apud TESTA, 2008, p. 293).

As palavras, conforme aponta o Guarani Mbya Verá Mirim, estão carregadas de significados sagrados. Ela circula e passa por dentro das pessoas, transformando-as por meio do processo de comunicação. A oralidade define as pessoas Guarani, de modo a constituir sua forma de ser mediante palavras, fazendo e atualizando o ser Guarani, por intermédio do processo de transmissão e produção da memória coletiva.

A forma de comunicação pautada na oralidade se manifesta como forma de aprender e produzir conhecimento, o que precisa ser compreendido para que se efetivem escolas indígenas Guarani diferenciadas e interculturais. Entretanto, como assinalou a antropóloga Adriana Queiroz Testa (2008), as discussões sobre

oralidade e escrita têm destacado as dificuldades, nas escolas indígenas, de fazer o poder público perceber a importância dos saberes baseados nas tradições orais, entendendo o conhecimento, não como algo a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação (TESTA, 2008, p. 293), que mantem os laços de solidariedade e pertencimento Guarani.

Segundo a autora, as produções etnográficas sobre os povos indígenas do final do século XIX até a década de 1970, estão vinculadas à problemática da aculturação. Essa perspectiva opõe tradição à inovação, e tomaram os povos Guarani como exemplo maior da situação de desaparecimento de seus elementos culturais por meio de inventários dos modos de vida e saberes que eram compreendidos como conjunto de características e produtos culturais, que estariam em processo de perda, devido ao contato interétnico, percebido enquanto fator de desintegração (TESTA, 2008, p. 294). Não se compreendia, portanto, que a relação com o Outro está no cerne das tradições Guarani, no processo tradicional de

transmissão dos conhecimentos, relações, objetos e substâncias.

Por mais que a escrita se faça presente nas *tekoás*, a oralidade fundamenta e dá sentido a essas atividades escritas, mantendo-se, assim tradições Guarani, por intermédio das próprias inovações sociais e culturais, nas relações de alteridade que fundamentam e constituem suas tradições identitárias. Essas relações de alteridade percorrem toda a amplitude da vida Guarani, e está interligada com o fundamento da pessoa, que é composta por duas almas: *ã* e *nhe'e*.

Por meio das relações entre os Guarani, entre Guarani e não indígenas, ou entre humanos e não humanos, o *nhe'e* caminha entre diferentes perspectivas, adquirindo e transmitindo conhecimentos e poderes. Devido a essas relações, que podem ser benéficas e maléficas, os Guarani exercem, como percebe Egon Schaden (1974, p. 11 apud TESTA, 2008, p. 295), “medidas e precauções de natureza mágica”, desde antes da gestação, e por meio de rituais que controlam o desequilíbrio provocado por acontecimentos individuais ou coletivos. Tratam-se de eventuais fenômenos naturais:

nascimentos, doenças, mortes, viagens (SCHADEN, 1962, p. 85 apud TESTA, 2008, p. 295).

Tais medidas e precauções ritualísticas fundamentam a pessoa Guarani, e se manifestam por meio da oralidade e da corporalidade que a expressa, de modo a conhecer, a perceber e sentir o mundo mediante o modo de ser Guarani, produzindo, adquirindo e transmitindo conhecimentos mediante essas relações.

O sentido das palavras, compreendidas como forma de transmissão com os deuses eternos, é entendido como forma de comunicação contínua, consistindo em sabedoria infinita, diferente das palavras escritas. Por meio da oralidade enquanto ação xamânica, o processo de conhecer se situa num universo de comunicação compartilhada (TESTA, 2008, p. 296), por vínculos de solidariedade.

Em suas falas, os Guarani Mbya percebem agentes e entidades externas divinas ou sobrenaturais, enquanto fonte de autoria externa, e as preocupações e cuidados em torno da transmissão dos saberes envolve a preocupação de manter aberto esse canal de comunicação, e se precaver para que as palavras sejam

ouvidas por quem possa respeitar e usar bem os poderes advindos dos saberes e falas. Segundo *Tupã Mirim*,

Nós temos que ter muito cuidado com o que uma pessoa conta para nós, porque essa voz que fala não é da pessoa, mas de *Nhanderu* [Deus], então tem que ter muito respeito pelas palavras que vêm desse outro mundo, e só pode contá-las para quem também vai ter esse respeito. Às vezes, a gente fala uma coisa que vai ser muito importante para a pessoa e para sua vida, mas ela não entende ou não sabe para o que ela vai usar esse conhecimento. É como a própria mão; ela é feita por *Nhanderu* e qualquer coisa que a pessoa quiser fazer de bom com a mão, ela vai conseguir, porque *Nhanderu* vai dar força, mas a mão também tem a força para fazer mal e até destruir as coisas que o próprio *Nhanderu* criou. É a mesma coisa com o conhecimento, ele pode ser usado para fazer o bem ou o mal. É por isso que quando *xeramoí* vai ensinar alguma coisa ele primeiro pede para *Nhanderu* para saber se ele pode revelar esse conhecimento. (*Tupã Mirim, Tekoá Pyaú*, 2004 apud TESTA, 2008, p. 297).

Assim, é na capacidade de proferir as (belas) palavras baseado nas condições de uso e sentidos que elas têm para cada um, que ocorre o prestígio entre aqueles que às enunciam, e não por meio de um acúmulo

de conhecimentos. Os Guarani Mbya realizam tais cuidados com a oralidade, sob o risco de sofrerem malefícios, tanto em relação ao emissor, quanto ao receptor. Ao entrar em contato com as experiências e idiossincrasias narradas, gera-se acesso a elas, e às perspectivas de quem recebe ou produz esses saberes. Durante o processo de ensino e aprendizagem indígena, ou uma proposta intercultural, faz-se necessário, portanto, experimentar lugares diferentes, para perceber e transitar entre as distintas perspectivas, mediante à comunicação com os deuses e por meio do trabalho de deslocamento e tradução dos xamãs. Esse deslocamento é fundamental para se perceber a relação entre a escrita e a oralidade para além da dicotomia entre povos letrados e povos não letrados, mas inserindo outras dimensões presentes nas tradições orais Guarani, que percebem nas palavras das narrativas orais sua própria alma, e assim, seu jeito de ser. Entre os Guarani, como a palavra está relacionada à alma, esse é um meio efetivo de se preservar a cultura e o modo de ser, e não a escrita, que pode ser apagada ou rasgada, em sua disposição material.

Nas relações de comunicação mediante a oralidade Guarani, que permeia as relações entre imanência e transcendência, o uso da fumaça do cachimbo sagrado, chamado *petynguá*, revela uma relação entre pessoa-*petynguá*-deuses. A fumaça, formadora do mundo, é a que constrói os corpos Guarani Mbya. Como percebe Roberta Pôrto Marques (2012, p. 109), a partir do conceito de perspectivismo ameríndio, podemos entender o cachimbo enquanto artefato simbólico, fazendo parte não apenas da sociocosmologia, mas constituinte da própria pessoa Guarani, agregando-se à análise noções de corporalidade, saúde/doença, prescrições e restrições alimentares/sexuais, que conformam, restringem, ou limitam o uso do *petynguá*. As narrativas Guarani são construídas geralmente através do *petynguá*, que é a extensão da pessoa Guarani, sendo pela sua fumaça que os Guarani conectam seus *nhe'e*, e os seus *nhe'e* com os deuses e espíritos.

A dinâmica da oralidade Guarani convoca o passado na busca de identificações e enraizamentos, atualizando a história diante de cada situação e necessidade. Por meio da análise da professora Maria

Aparecida Bergamaschi (2005, p. 91), percebemos que os Guarani fazem da memória um recurso de resistência, relacionando-a a uma tradição Guarani. Segundo a autora, a instabilidade faz parte do modo de viver Guarani, que reconhecem que o definitivo não faz parte do mundo, e que a vida é movimento, tanto física quanto espiritualmente, por intermédio das rezas, dos cantos e das danças. Tais características são próprias das sociedades de tradição oral, em que há possibilidade de atualização constante, sem a ilusão de fixidez proporcionada pelo registro escrito (BERGAMASCHI, 2005, p. 120). Ao mesmo tempo, as narrativas mitológicas expressas na oralidade são formas educativas, contendo uma função exemplar (BERGAMASCHI, 2005, p. 145). Na oralidade os Guarani mantem estratégias para recordar, reatualizando suas palavras, e através do cântico mantendo sua originalidade, devido à métrica rigorosa e a íntima relação com o movimento, fazendo dos cantos e rezas menos expostos à mudança (BERGAMASCHI, 2005, p. 147). Entretanto, conforme aponta Marília Raquel Albornoz Stein (2009, p. 290-291), para os Guarani, seu

modo de ser está fundado na oralidade e na sacralidade do som, pois as palavras são importantes e leves, e indicam o destino e as qualidades sociais da pessoa, colaborando em seu fortalecimento.

Essas características das sociedades pautadas na produção e transmissão do conhecimento por meio da tradição oral, sofrem exclusão dos espaços políticos representativos, já que as leis locais específicas para as populações autóctones são raras, assim como a interferência dessa necessidade na legislação internacional. A antropóloga Mônica de Andrade Arnt (2010, p. 67-68), observa que essas possibilidades levariam a cabo premissas constitucionais de pluralismo jurídico, lembrando, ao citar a autora Susan Riley (2004: xi), do reconhecimento da existência de “sistemas indígenas de PI”, que são as tradições legais orais não reconhecidas pela legislação nacional. Acentua-se, diante dessa inadequação, a frequente falta de representação tangível desses conhecimentos, relacionados à oralidade que transmitem tais saberes nessas comunidades, haja vista a atuação de várias instituições, como a INBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade

Intelectual), que estimulam a criação de legislações específicas, defendidas pelos representantes das comunidades tradicionais.

Esses problemas e reflexões provocados pelas questões entre memória oral e memória escrita, suscitam desafios e dilemas ao Ensino de História Indígena. Conforme reflete o professor Paulo Humberto Porto Borges (1999, p. 94), tais problemas se impõem quando pensamos em Ensino de História para povos que não possuem a escrita como forma principal de registro e tradição documental, e como trabalhar o Ensino de História sem ameaçar a tradição oral e seus narradores (sacerdotes da palavra, mais velhos, que resguardam a memória de seu povo). Borges, ao citar algumas questões suscitadas por Circe Bittencourt (1994, p. 113), questiona a quais tipos de conflito poderão ser levados os próprios grupos indígenas, ao se escrever os relatos dos mais velhos sobre o passado da aldeia, sobre seus mitos, e sobre suas festas, assim como questiona como se estabelecerão as relações entre saberes históricos tradicionalmente transmitidos, e saberes históricos desenvolvidos pela cultura escolar (BORGES, 1999, p.

94-95). Isto implica levar em consideração que a grafia e o registro dos relatos e mitologias não significam necessariamente sua preservação ou valorização.

Para não cair nessas armadilhas, e participar da construção de um Ensino de História que parta das próprias referências históricas indígenas, é fundamental trazer para o bojo do processo de ensino e aprendizagem, as próprias reflexões de pessoas indígenas, sobre suas questões, seus problemas e suas respostas. Buscando-se perceber as dimensões que a oralidade e a corporalidade expressam na cosmovisão Guarani mediante as situações políticas e sociais, percebemos que a relação entre essas expressividades e situações precisam ser pensadas e problematizadas nos processos educacionais, por meio das narrativas Guarani. De acordo com a autora e professora Guarani Cecília Brizola (2015), é muito importante ouvir os mais velhos, pois a língua Guarani Mbya se mantém de geração em geração pela oralidade, a qual é muito mais fruída oralmente, do que em formato escrito. O espaço escolar *juruá* violenta a memória por meio da palavra, estabelecendo critérios rígidos em torno da língua e da escrita, como podemos perceber no relato

do Guarani Mbya seu Miguel, concedido à Cecília Brizola (2015, p. 26):

Tentaram tirar de mim aquilo que havia guardado como um tesouro: a palavra, que é o arco da memória. Dizia que me faltava inteligência, porque antes de gaguejar as palavras certas eu tinha de pensar, duas vezes, numa língua estranha.
O tempo passou agora tenho duas línguas.

Esse processo de violência é notado no meio educacional, de modo que a educação Guarani não é respeitada em suas cadências temporais e materiais, em processos de ensino e aprendizagem que fornecem outros sentidos e significados aos atos educacionais. De acordo com Adir Casaro Nascimento (2012, p. 158), a educação Guarani está orientada e sustentada pelos princípios da comunicação espiritual, da ética Guarani, por outra lógica de ver o mundo, pelo respeito para com o outro, pela alimentação tradicional, e o que os Guarani aprendem uns com os outros. Nascimento observa que as práticas pedagógicas entre professores e alunos indígenas, são pautadas pela alegria, pelo respeito, pela vontade da

criança, pela paciência e pela reciprocidade. O ato de ensinar e aprender se dão pela curiosidade, pela observação da natureza e das outras pessoas, pela imitação/inspiração, pela autonomia, por intermédio da oralidade e da escuta respeitosa da palavra. Por ser a esperança do grupo, a criança aprende pela oralidade, pois tal prática carrega consigo os exemplos e conselhos (NASCIMENTO, 2012, p. 166).

Buscamos, por meio do desenvolvimento do site *historiaeculturaguarani.org*, entre outras finalidades, possibilitar atividades didáticas que estimulem a perceber as sensibilidades do modo de ser Guarani, e como estas sensibilidades produzem narrativas históricas sobre conceitos inerentes à cultura Guarani, do ponto de vista desses sujeitos. Para concretizar tal proposta, utilizamos, editamos e disponibilizamos, na elaboração do site, audiovisuais produzidos por autores e autoras Guarani. De acordo com Eliete da Silva Pereira (2010, p. 66), a vocação oral dos povos indígenas contribui para o sucesso do audiovisual entre eles, já que o vídeo é a tecnologia comunicativa que os indígenas mais absorvem e incorporam na fronteira com o mundo não indígena. As

explicações sobre esse destaque se relacionam às características inerentes à linguagem audiovisual: a capacidade expressiva das imagens de englobar a oralidade e a corporalidade, fundamental à comunicação indígena. As imagens em movimento geram curiosidade coletiva nas aldeias indígenas, repercutindo, aos poucos, uma nova forma de olhar e de vivenciar o tempo da reprodução visual. Por meio da produção audiovisual, os Guarani, assim como outros povos indígenas, passam da linguagem oral diretamente para a audiovisual, “[...] incitando mudanças na posição (de receptores a produtores), na forma (de documentários etnográficos a estilos variados de produção audiovisual) e no conteúdo (de ‘índios puros’ projetados pela sociedade nacional a ‘sujeitos reais’, os quais narram suas culturas)” (PEREIRA, 2010, p. 66). As atividades com edição de audiovisuais produzidos pelos Guarani estão organizados no site para serem utilizados em atividades escolares que percebam e problematizem as narrativas calcadas nas tradições orais e corporais Guarani, principalmente no Ensino de História.

A utilização das narrativas orais Guarani em sala de aula são frutíferas, tendo em vista que são reconhecidamente um povo que mantém sua tradição cultural por intermédio da oralidade e da memória, conforme assinala Helena Alpini Rosa (2009, p. 4). A inserção da alfabetização em Guarani nas aldeias vem gerando preocupações entre os Guarani, no sentido de perder as entonações e musicalidade inerentes à linguagem usual (*ayvu*) e à conservação de uma linguagem ritual extremamente elaborada: o *ayvu porã* (belas palavras), que é revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais (ROSA, 2009, p. 40). Essa preocupação revela os cuidados que precisam ser considerados tanto no uso das fontes Guarani em sala de aula, como na pesquisa de suas palavras. Assim, a utilização de fontes produzidas pela metodologia da história oral é fértil, possível e prática para as discussões sobre a circulação da memória por meio da tradição oral, tendo em vista que essa “permite o estudo da memória, dos relatos orais, e do registro da oralidade apresentada pelos Guarani (ROSA, 2009, p. 4). Para os pesquisadores da temática indígena, a

oralidade se faz imprescindível enquanto instrumental para trabalhar com a História do Tempo Presente, tecendo com as pessoas as representações dos seus lugares, mediante conhecimento acumulado nas narrativas que apontam, o que faz sentido naquele momento histórico, para aquele grupo, visando mudanças que produzam maior qualidade de vida, inclusive.⁶

As pesquisas em História que utilizam a oralidade como fonte, segundo Joana Aparecida Fernandes Silva e Giovani José da Silva (2010, p. 34) contêm especificidades, ao analisar e discutir sobre o uso e a transformação das narrativas indígenas e das oralidades em conhecimento histórico. Apesar das semelhanças, há também diferenças que delimitam os estudos antropológicos e históricos, ao investigar populações indígenas utilizando-se de fontes orais. O uso de

⁶ PARK, M. B.. Entre Chronos e Mnemosine: possibilidades da memória na formação de educadores. **Revista Resgate** (Centro de Memória da UNICAMP), Centro de Memória da Unicamp, v. 01, n.13, p. 19-34, 2004. Citado por: ROSA, Helena Alpini. **A Trajetória Histórica da Escola na Comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC: um Campo de Possibilidades**. 2009. 181 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009. p. 9.

conceitos e domínios tais como cultura, estrutura, e as noções de símbolo e mito, nas pesquisas em História Indígena, tem recorrido às fontes orais, produzindo-se documentação por meio do registro de narrativas coletadas por metodologias e procedimentos estabelecidos pela história oral. Esses cuidados metodológicos remetem à problemática das culturas, das relações entre historiador e narrador, e sociedade indígena e não indígena. Assim, o(a) pesquisador(a) não indígena precisa estar atento para ouvir e ver o Outro (Guarani), entendendo a lógica desses enquanto situados em contextos culturais diversos. É preciso abandonar uma postura autoritária de tentar ser porta-voz dos povos indígenas (SILVA; SILVA, 2010, p. 36-38). Outros cuidados envolvendo as questões específicas das etnias pesquisadas são necessários, como certo grau de ofícios etnológicos e etnográficos, desencadeando, por vezes, o trabalho de campo, e os desafios linguísticos que tornam necessário o estudo da língua. Dependem também das demandas indicadas pelo grupo indígena e pelo pesquisador (SILVA; SILVA, 2010, p. 38).

A oralidade Guarani assume a forma das narrativas mitológicas que compõe seu imaginário e seu modo de ser, de modo a viver sua realidade por intermédio de suas percepções mitológicas e religiosas, sendo no espaço da ritualidade que sua eficácia se assegura. Segundo a educadora e pesquisadora Guarani Joana Vangelista Mongelo (2013, p. 42), pode-se afirmar que são as narrativas que fazem a história do povo Guarani. Enquanto explica o presente a partir de eventos de um passado imemorial, a narrativa mitológica que faz história se sustenta na e pela memória. Elas são uma forma de contato com as divindades, que conversam com os *xeramõi* (mais velhos) e *xarajy* (mais velhas), e passam suas palavras por meio dessas lideranças espirituais. O mesmo pode acontecer com os sonhos, cabendo aos Guarani guardar na memória as palavras de *Nhanderu*, pois são essas palavras sagradas que alcançam o êxito das atividades Guarani, mediante seu modo de ser. Conforme explica o *xerãmoi Karai Tatãxi* (Miguel Benites):

É meus parentes, quando vamos deitar, ou dormir, temos que rezar, todo os dias, para *Nhanderu*. Pra que sempre, no dia seguinte, nossos trabalhos deem certo, pra dar certo todas as coisas que fazemos. *Nhanderu* conta pra nós nos sonhos, como podemos fazer as coisas. Quando a gente sonha com algumas coisas, temos que guardar na memória, porque vai servir pra cada um daqueles que tiveram o sonho. É sempre *Nhanderu* quem dá o conhecimento aos *xeramõi*, para que não lhe falem palavras. O nosso conhecimento é assim, por isso, não podemos esquecer de *Nhanderu*. A gente tem que acreditar em *Nhanderu* e, pra cada coisa que queremos fazer, perguntar a ele. Temos que pôr *Nhanderu* nos nossos corações. Nosso deus, nossa mãe! *Nhanderu* quer que nós fiquemos unidos e lembrando dele.

Xeramõi Miguel Benites – *Karai Tatãxi* (*Tekoa Itaxim Mirim*, Parati/RJ) (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p. 85).

Entretanto, Maria Cristina Rezende de Campos (2012, p. 81), ao citar Blanca Dian Brum (2004), analisou que os objetos de cultura material e as palavras Guarani, que no contexto tradicional tinham valor espiritual, acabam sendo inseridos em outros sistemas de representação. Esses redirecionamentos quebram o elo de uma cadeia de significações, evidenciando a necessidade

da ampliação de categorias de apreensão e compreensão das produções estéticas, das sociedades, e das práticas Guarani, compreendendo-as como textos simbólicos, e discursos fundados na oralidade, para que possamos compreender e respeitar a cultura desses. Caso contrário, o risco iminente da prática colonial se concretiza, reproduzindo-se o sistema de dominação linguística visível desde as primeiras cartas de Pedro Vaz de Caminha ao Rei D. Manoel, quando buscam aprender as línguas indígenas com um propósito pedagógico-colonizador de convertê-los ao cristianismo, e caracterizá-los segundo o olhar do colonizador (CAMPOS, 2012, p. 98-99). A memória oficial foi, assim, constituída por meio dessas imposições e recontextualizações linguísticas, sob a ótica dos colonizadores. Mediante novas ações políticas de circulação da memória, os Guarani têm buscado se comunicar e aprender a ler e escrever seu idioma a partir de sua configuração, algo que era transmitido somente pela oralidade (CAMPOS, 2012, p. 104). A forma como a memória Guarani se relaciona com seus ancestrais e divindades, é reveladora de sua identidade, e encontra na

tradição oral seu fundamento. As escolas Guarani precisam estar sustentadas nessas formas de saber, para que os saberes escolares possam acessar e respeitar a memória e a identidade Guarani. Ao analisar o Núcleo Avançado de Educação Escolar Indígena *Mbo'ero Amba Porã*, Maria Cristina Rezende de Campos escreve:

O processo de constituição da *Mbo'ero Amba Porã* está balizado em ações políticas que levam em consideração a singularidade da *episteme* guarani, materializada em linguagem oral e escrita. Uma escola diferenciada fundada na memória, no universo sagrado e nas divinas palavras enviadas por *Nhanderu*, divindade que orienta o universo guarani. Um deslocamento pautado no reconhecimento do modo de ver, de saber, de ensinar Guarani. Porém, essas ações ainda não são suficientes. Há que se criar uma Escola Indígena própria, com professores, merendeiras, pedagogos, secretários e diretores efetivados na categoria indígena (CAMPOS, 2012, p. 109).

Essa relação com a memória remete a uma temporalidade Guarani, que precisa ser levada em consideração no Ensino de História Indígena. Por intermédio de uma reflexão sobre a construção da noção

de tempo histórico em sala de aula, Circe Bittencourt e Elza Nadai (2001) enfatizam que a preocupação dos professores de história tem sido a do aprendizado do tempo cronológico. Esse tempo incorre na análise de situações de curta e longa duração de forma linear, em formato “acontecimental”, como uma sucessão de eventos que justificam os conseguintes. Sobre a relação entre passado e presente, é comum ouvir de estudantes que o sentido de estudar história é estudar o passado para compreender o presente, e construir um futuro melhor, embasados nos livros didáticos, que costumam trazer capítulos introdutórios definindo história e o estabelecimento da relação presente-passado, além de “informar” sobre o tempo cronológico e as divisões da história. A reflexão sobre essas categorias se encerra por aí, havendo sucessivamente a ideia de comunicar os conhecimentos factuais do passado. (BITTENCOURT; NADAI; 2001, p. 75-76). Há, portanto, uma necessidade de se pensar de forma mais constante a construção das categorias temporais durante o exercício de aprendizado histórico escolar. A apresentação de outras leituras de tempo, como as que estão presente nas relações Guarani

com o território, são importantes para se aprender que existem outras concepções de conhecimento, e perceber o protagonismo Guarani nos processos históricos.

Portanto, é preciso compreender a leitura da cosmovisão Guarani a partir de uma sensibilidade histórica que teça os sentidos a partir das estéticas que envolvem os sentimentos e valores, os saberes e epistemologias, desses povos. É fundamental, compreender, por extensão, a história Guarani a partir de sua agência, buscando-se perceber suas ações e as consequências dessas a partir das intenções, dos projetos e das leituras de mundo, e de suas negociações culturais e relações sociais com outros povos. A relação Guarani com o território é plural, e precisa ser percebida nas relações de aprendizagem escolar. Enquanto temática para o Ensino de História, o estudo da história Guarani precisa ser pensado de forma ampla, em diversos contextos e grupos históricos, para ampliar as sensibilidades históricas desenvolvidas no espaço escolar, de modo a despertar o olhar voltado para a percepção das diferenças, e das igualdades (ou desigualdades) presentes na diversidade cultural que se produz social e

historicamente. Para desenvolver essas sensibilidades, é preciso perceber a diferença colonial existente nas maneiras de conceber corpos e saberes, em relações estéticas e epistemológicas contemporâneas. Conforme Walter Mignolo (2003), a diferença colonial é uma estratégia fundamental para rebaixar populações e regiões do mundo, consistindo na transformação da diferença cultural entre povos colonizadores e colonizados, em valores e hierarquias inferiorizantes: raciais, patriarcais e geopolíticas, por meio de classificações tais como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes”. Ao percebermos quais são as sensibilidades e os poderes que guiam os saberes históricos curriculares, abrimos possibilidades para problematizá-los e questioná-los, assim como para refletirmos sobre como o ponto de vista Guarani da história está ou pode estar inserido no campo do Ensino da História.

Segundo Antonacci (2013), as relações ocidentais com o saber por meio da escrita, por mais que tenham ocorrido na onda de grandes revoluções científicas, estão formatadas ao imperialismo. Trabalhar em sala de aula

com literatura, narrativas, produções artísticas e de outras áreas dos saberes ameríndios é primordial, por se tratar de uma fonte que possibilita ouvir e aprender com uma cosmovisão que se pretendeu (e que se pretende ainda hoje) eliminar, mas que, nesse processo, sofreu violentas transformações que geraram novos lugares de saberes, de identidade e alteridade, que se mantêm vivas e perceptíveis em corpos, saberes, tradições orais e literatura, fontes para que possamos decolonizar a *episteme* do ocidente presente no olhar sobre as culturas ameríndias, nesse caso, ouvindo essas através dos processos de conhecimento que se imprimem de um entre-lugar (ANTONACCI, 2013), que demonstram os enraizamentos rizomáticos das culturas que os estudantes vivem. Esses enraizamentos rizomáticos são definidos por Glissant (In.: ANTONACCI, 2013, p. 246-247) como a relação do conhecimento sem raízes únicas, que destroem outras raízes, mas que vão ao encontro de outras, formando pontos e sistemas que constituem teias de significados, sentidos e conceitos, ultrapassando fronteiras, sem fundamentos centrais ou basilares, mas em formato de redes que constroem sentidos.

Em relação ao que se pode compreender como uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento, Walter Mignolo (2003) percebe a formação de novos atores sociais a partir das relações entre diferentes gnosiológicas fundadas em concepções híbridas advindas de populações ameríndias, afroamericanas, e suas relações com as formas de consciência ocidental, na estruturação dos enunciados gnosiológicos americanos. Essas gnosiológicas plurais são retratadas como periféricas pelos discursos da estrutura de poder colonial. Tal estrutura colonial se faz presente em critérios epistemológicos existentes em forma de redes discursivas que categorizam divisões entre saberes “lógicos” – concebidos ontologicamente mediante a universalidade do conceito ocidental de razão – e misticismo. A diferenciação construída não leva em conta as relações históricas ou superficiais que separam essas formas de consciência, mas tratam a razão ocidental como ontologicamente universal, compreendendo-a como sistema mundial/colonial moderno.

Ao trabalhar a concepção de territorialidade Guarani Mbya, percebemos novas formas de identidades

e saberes resultantes das transformações da concepção da realidade vivenciadas ao longo do tempo, a partir da experiência da conquista, da estrutura colonial, do contato com os brancos e com outras populações ameríndias. As transformações culturais são inerentes às comunidades e sociedades humanas, e os contatos entre diferentes culturas não resultam em perda das características que singularizam os lugares de fala. Pelo contrário, criam novos lugares de fala (o mesmo vale para os não ameríndios, em suas transformações culturais a partir do contato com novas formas de viver e saber) que reconfiguram as identidades culturais, os saberes e as concepções da realidade, que, no caso guarani, são tão centrais e válidas quanto os modelos científicos disciplinares, ou a literatura de referências europeias.

A produção de fontes e reflexões que partem das próprias populações ameríndias, para abarcar saberes advindos de experimentações estéticas nas fronteiras identitárias – enraizadas em diferentes rizomas – caracterizam esses discursos como pensamentos liminares, ou seja, pensamentos em que são localizados anteriormente a possibilidade de diferentes cosmovisões,

relacionadas temporalmente por não tratar de nenhum conhecimento de um *éthos* de forma ontológica. O processo de pensamento liminar é possibilitado pela compreensão da diferença colonial. As perspectivas gnosiológicas subalternizadas, ao contemplarem o reconhecimento da diferença colonial, exigem o pensamento liminar (MIGNOLO, 2003, p. 26). Não se trata de dar voz aos subalternizados, pois eles sempre a tiveram. Trata-se de instigar a quebrar posicionamentos binários que hierarquizam e classificam lógicas mentais que perpassam a prática colonizadora inevitavelmente.

Antonacci (2013, p. 241) reflete sobre o processo do conhecer civilizatório, cujo efeito de sentido remete ao pensar monolítico, mas que “transborda” outras estéticas e *epistemes*, fundadas nos encontros dos projetos civilizadores com diversas gnosiologias, permeada em corpos e saberes, encontrando paralelo na pesquisa de Stuart Hall (2003, p. 33), quando afirmou que encontrou duas França diferentes no Haiti e na Martinica, uma com as características semelhantes à do Velho Império, e outra próxima aos discursos republicanos, porém ambas forjadas no hibridismo do

contato com uma sociedade escravocrata, que fizeram sua independência em diferentes contextos e momentos, formada por diferentes etnias e culturas, que produzem novas identidades e novos traços, que não adentram aos moldes da modernidade.

Ao pensar sobre a estrutura colonial do saber, Rejane Aparecida Rodrigues Candado (2015) localiza, a partir do século XVII, a afirmação de duas compreensões de mundo que são vinculadas à globalização europeia: a diferenciação entre os seres humanos e a natureza (pensamento que ganha sustentação com as teses cartesianas) e o soerguimento da noção de uma história universal: antes da “expansão marítima europeia”, essa noção era impensada, havendo sistemas culturais que coexistiam entre si. Citando Dussel (2005, p. 59), até o século XVII não haveria a ideia da cultura grega como “centro da história mundial”, que se expande e abstrai o pensamento humano em escala mundial, mas histórias justapostas e isoladas (romana, persa, chinesa, americanas, etc.) (CANDADO, 2015 p. 2). Nessa perspectiva, pensar uma pedagogia indígena a partir dos debates indígenas e decoloniais na América Latina,

possibilitam deslocar as relações de aprendizagem, interagindo com outras operações de pensamento e sensibilidades, no processo de ensino e aprendizagem, assim como outros projetos de sociedade. (CANDADO, 2015, p. 5-6).

Em harmonia com as preocupações de Carlos Fausto (2005), as abordagens didáticas encontradas no site *historiaeculturaguarani.org*, partem da ação Guarani, levando em consideração o protagonismo desses povos em diferentes contextos históricos atuados. Buscamos compreender e salientar ações realizadas e decisões tomadas pelos povos Guarani, compreendendo as mudanças e transformações promovidas por essas ações a partir da perspectiva do povo Guarani em questão.

Conceber os Guarani enquanto agentes de suas histórias, implica em avançar a discussão para além da dicotomia passividade e atividade. Entende-se a atuação desses povos como relações e experiências independentes e atuantes no contato, percebendo-se seus processos históricos a partir de seus próprios interesses, negociando os espaços culturais nas histórias locais, de modo a participar da edificação das estruturas culturais

brasileiras. Entretanto, a percepção da agência Guarani não diminui ou esvazia o sentido da violência sentida e sofrida por essas pessoas, no processo de genocídio dos corpos e saberes ocorridos na América. Os povos indígenas agenciam suas histórias, o que não significa que não sofram cotidianamente com práticas de dizimação, perdendo suas terras, sofrendo a interferência constante dos não indígenas em seus costumes, valores, e modo de ser.

Em trabalhos anteriores, procurei lidar com algumas dicotomias clássicas da antropologia — estrutura e ação, mito e história, continuidade e mudança — propondo análises que, se recorrem a estes pares opostos, alteram a relação entre eles. Assim, por exemplo, na noção de “agência mítica”, mantive a distinção entre mito e história, mas rejeitei o contraste em termos de passividade e atividade (Fausto 2002a). Do mesmo modo, ao enfatizar as condições pragmáticas de atualização de certas crenças em uma situação histórica particular, insisti sobre sua existência na *longue durée* (Fausto 2002b). Agora, quero enfrentar estas questões em um quadro temporal mais amplo, tomando como objeto a chamada “religião” guarani, sobre a qual temos informações desde o século XVI. Meu intuito é

sugerir como e em que direções ela se transformou, recriando-se como a “religião” guarani atual. (FAUSTO, 2005, p. 386-387).

Para compreender os conceitos de invasão, contato, continuidade e mudança para os Guarani no sul do Brasil, é necessário perceber outras maneiras de narrar história. Para Carlos Fausto e Michael Heckenberger (2007, p. 11-15), a agência indígena pressupõe uma diferença das histórias “dos índios”, contando a história desses povos a partir das categorias ocidentais. Frente à concepção moderna, a agência pode ser compreendida como a capacidade criativa de agir de forma transformativa numa realidade sociocultural. Antes foi entendida como uma qualidade humana universal (uma, tem outras). A história e a percepção histórica ocidental são baseadas na prática humana. Esse fazer humano que molda a sociedade e a natureza e que pode ser narrada *aposteriori*, é concebida como potencialmente universal que é realizada como consciência histórica apenas quando reconhecida como relação humana/ação criativa humana capaz de produzir transformações no mundo

social. Nada nos garante, entretanto, que essa história dos índios é também uma história indígena.

A partir das reflexões de Carlos Fausto e Michael Heckenberger (2007), percebe-se que o problema está na negociação não apenas da diferença entre regimes sociais de memórias indígenas e ocidentais, mas também nas diferenças das teorias sociais de ação e agência entre indígenas e ocidente (a noção de ação e de agência são diferentes). Agência historicamente definida como capacidade humana pressupõe uma separação ontológica entre humanos e não humanos, que não encaixa nas teorias ontológicas ameríndias. O equivalente indígena da ação histórica poderia ser concebido como “ação xamânica” do mundo, o que implica em não ver as transformações produzidas no mundo como resultados de convenções/contratos sociais, mas supondo possibilidade de produzir transformações na ordem estabelecida pelo mito, e não a substituição de uma convenção/contrato por outro. A ação transformativa é o ato diferenciador em relação à ordem pós mítica, e possui duas implicações: a atualização do tempo mítico para produzir ações produtivas efetivas; as ações transformativas demandam

uma interação entre seres que podem ser agentes sem serem humanos (a atividade humana criativa depende da capacidade de mobilização que não apenas humanos, e na qual humanos apenas parcialmente foram privados na ordem pós mítica).

O nosso equivalente do que para o mundo ocidental seria o “fazer história”, é então “mito-praxis” que é narrada como passado e futuro na chave xamânica. A relação entre humanos precisa ser percebida, caso se queira narrar uma história indígena, por meio da história com as divindades, como resultado de interações sociocósmicas entre diferentes tipos de pessoas (humanos e não humanos), expressos mediante o uso de narrativas múltiplas e apenas parcialmente totalizáveis por meio de ações rituais que reafirmam o processo fundamental de transformação que traz base ontológica da cultura. As populações ameríndias não estão interessadas em traçar uma explicação através de uma visão histórica única e totalizante: suas narrativas temporais são sempre parciais e múltiplas, nunca se esgotam, e nessas narrativas se trabalham “partes” de coisas, as quais são múltiplas ao mesmo tempo (FAUSTO; HECKENBERGER, 2007).

O que se quer lembrar, assim, é muito mais a relação sociocósmica com as alteridades, não necessariamente humanas, pois o *karai* (liderança espiritual Guarani) ou xamã, enquanto pessoa é composto e, portanto, depende das alteridades. É apenas por meio dessas relações que se pode compreender a agência Guarani, para se pensar em uma História Indígena, assim como o seu ensino em sala de aula. É essa categoria que fundamenta nosso entendimento dos conceitos de temporalidade advindos das relações territoriais Guarani.

2.2 POR UM REEQUILÍBRIO DE HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO POR MEIO DE MATERIAIS E FONTES PRODUZIDOS POR AUTORES, COLETIVOS E COMUNIDADES GUARANI NO ENSINO DE HISTÓRIA

As histórias locais, conforme analisa Walter Mignolo (2003), trazem à tona perspectivas, formas de sentir, compreender, e estar no mundo, que resultam nas práticas e na mentalidade dos grupos sociais observados na pluralidade cultural que os compõe. A percepção sobre a história da formação das cidades, dos conflitos, do

cenário político e econômico, tem como matriz as relações de fundo social e cultural, os enraizamentos históricos que são formados a partir do contato entre diferentes culturas. As condições de existência que formam suas posições, interesses, relações, formas de compreender a realidade, emanam dessa complexa rede que gera as condições materiais de existência dos sujeitos históricos. Por intermédio das hierarquias coloniais e da construção da memória coletiva, os referenciais são ressignificados, sob a ótica de prioridades e decisões que emanam de grupos dominantes, de acordo com o *status quo* de paradigmas de dominação, que se escoram em formas de se relacionar com o passado, o presente e o futuro, de acordo com critérios de exclusão das memórias e das identidades indesejadas, e da seleção de memórias e de narrativas que compõem a rede de sentidos do quadro colonial.

Os espaços escolares brasileiros têm sido constituídos por uma forma de ensino orientada para a formação da unidade e da integração nacional. Nesse sentido, o Ensino de História ficou encarregado de formar uma ideologia em que o sentimento de unidade e

de nacionalização não abririam espaço para formas de organização que desmentissem a linha do tempo imposta em sala de aula, relacionada com concepções positivistas sobre o percurso histórico. Esse modelo educacional é resultante da formação das instituições escolares das quais somos herdeiros. Mesmo com as tentativas de redefinição desses padrões escolares, por meio de políticas públicas e transformações curriculares pelas legislações, a instituição escolar continua sendo colonial, de domesticação de corpos e saberes. O sentimento de unidade e nacionalismo pautado nas concepções positivistas é herança da modernidade, portanto, é eurocêntrica e colonial: racista, machista e classista.

O projeto de unificação cultural e político do Estado-Nação, no século XIX, incumbiu ao IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) a tarefa de narrar uma história elogiosa do passado colonial. O Ensino de História e a historiografia emergem, no Brasil, marcada pela visão de que os ameríndios não têm história, e estariam em uma “infância” da civilização, um estágio primitivo, caracterizando-se essa concepção como evolucionista, etnocêntrica e positivista. A

historiadora Thaís Nívea Fonseca (2006) analisa que durante o governo Vargas entre 1930 e 1945, principalmente durante a chamada ditadura do Estado Novo (1937-1945), intensificou-se em nível nacional um processo de uniformização curricular, em que se ensinavam grandes momentos e gloriosos valores dos heróis nacionais.

Segundo Circe Maria Bittencourt (2004), os currículos de História do Brasil, ao longo de sua história, seguiram com propostas eurocêntricas, preocupando-se em formar futuros profissionais, inserindo-se, nas décadas 1940, e posteriormente, durante o regime militar, em propostas de um currículo humanístico, pautado na erudição que dava marcas de pertença às elites.

Podemos perceber, ao analisarmos a bibliografia sobre a história do Ensino de História brasileiro que utilizam como fonte os currículos e materiais escolares, que essa disciplina escolar esteve vinculada aos interesses de nacionalização e formação de identidades nacionais, estando desde sua institucionalização nas escolas, vinculada aos interesses dos grupos dominantes. Esses objetivos governamentais se materializaram pelo

ensino das histórias dos grandes heróis, a fim de formar identidades que se assumam pertencentes a um país de traços europeus, impulsionando, entre outras coisas, para que se enxergasse seu passado e presente ameríndio mediante uma perspectiva apenas colonial, e congelada em um passado imaginado a partir de estereótipos. Essa estrutura curricular permanece nas estruturas escolares, por meio de diversas formas de pressão e constrangimento à outras formas de perceber a formação e as políticas de identidades, e às identidades que compõem as comunidades escolares.

A formação de cidadãos críticos passa a marcar o Ensino de História, a partir da segunda metade do século XX. Essas intenções se vincularam a uma linha de raciocínio na qual seria preciso fornecer aos estudantes as bases para se desamarrar da estrutura alienante, promovida pelos grupos dominantes, por intermédio das ideologias que legitimam as desigualdades sociais da sociedade. Nesse sentido, caberia ao Ensino de História fazer com que os estudantes percebessem a realidade de classes, e construíssem, assim, uma consciência de classe. Mediante essas intenções, desenvolver-se-iam

competências críticas do cidadão estudante, que poderia se integrar na luta por uma sociedade justa. Essa leitura do Ensino de História passou a criticar a concepção da disciplina como formadora da identidade nacional.

Dentre várias e complexas circunstâncias do contexto social brasileiro da segunda metade do século XX, alegava-se que a inserção, no ambiente escolar, da preocupação com a formação de identidade nacional, conformaria os estudantes aos projetos de nação que fariam parte de uma “estrutura de dominação” do Estado burguês. Caberia, assim, ao ensino de história, justamente mediar estratégias didáticas que possibilitassem a compreensão e a análise crítica dessa máquina de dominação do Estado.

Nessa perspectiva, a leitura dos povos indígenas adentra nas categorias de classe, de modo a salientar a opressão ocidental, percebendo a exploração e a violência sofridas pelos povos indígenas como temática a ser estudada, vinculando a estrutura do poder colonial aos interesses econômicos. Ao mesmo tempo, na segunda metade do século XX, o Programa Nacional de Pesquisas

Arqueológicas (PRONAPA)⁷, inserida em uma corrente arqueológica desenvolvida no Brasil a partir do início da década de 1960, desenvolveu pesquisas que mudaram as interpretações de dados provenientes das análises cerâmicas, por meio de novos métodos de identificação e análises quantitativa. Por intermédio dessas pesquisas, definiram-se identificações de culturas ameríndias em “tradições”, por meio de análises cerâmicas. Essas categorias acabaram se naturalizando e sendo buscadas na pesquisa, formando critérios para definir, por exemplo, se determinada cerâmica seria da “tradição tupiguarani” ou da “tradição Jê”, entre outras tantas categorias estabelecidas. Desse modo, não havia preocupação em compreender as dinâmicas sociais entre as povoações ameríndias, ou a complexidade de suas trocas culturais. Buscava-se identificar a tradição a qual

⁷ “[...] O PRONAPA consistia em um desdobramento para o território nacional das pesquisas de Betty Meggers e Clifford Evans quanto às rotas de migração e difusão cultural relacionadas à origem da agricultura e da cerâmica nas Terras Baixas da América do Sul. Seguindo uma perspectiva histórico-cultural, sequências seriadas semelhantes para uma mesma região foram reunidas em fases que, por sua vez, formavam Tradições, conceitos que expressariam os ritmos da distribuição espaço-temporal da cultura material de distintos grupos pré-históricos identificados a partir das atividades do Programa [...]” (DIAS; HOELTZ, 2010, p. 42).

determinado artefato pertencia, a tal ponto de existirem determinados vestígios que, por serem associados à determinada tradição, determinavam a identificação (ou a não identificação) a determinado grupo: conhecidos como “fósseis guias”.

As consequências da naturalização dessas categorias podem ser vistas sob dois ângulos, no Ensino de História. Em primeiro lugar, a história indígena anterior ao contato é narrada a partir de uma perspectiva não índia, de modo a inserir as experiências históricas indígenas em uma grande linha do tempo em que os acontecimentos são registrados como “anteriores” e “posteriores” ao contato com o branco europeu. Assim, a forma de organizar as populações indígenas enquanto tema no currículo escolar, foi organizado e concebido a partir das leituras interpretativas que advinham do PRONAPA, assim como da concepção vitimizadora que concebia no Ensino de História a finalidade primeira de formar uma consciência de classe crítica. Portanto, até o início dos anos 1990, as maneiras de trabalhar a temática indígena em sala de aula consistiram em abordagens de suas histórias que se baseavam em perspectivas e fontes

da estrutura colonial, enfatizando-se o quanto essas populações indígenas sofreram, foram subjugadas, e não eram divididas e compreendidas enquanto diversas culturas de etnias e estruturas linguísticas diversas.

Conforme Carmen Teresa Gabriel Anhorn (2003), as discussões em torno do Ensino de História, que reverberam no Brasil, passam por uma série de transformações, a partir do colapso das grandes concepções de História, baseadas em projetos de futuro que entram em declínio. Essa crise atinge as discussões em torno do Ensino de História no Brasil notavelmente após o marco simbólico da queda do muro de Berlim, e a partir do período de abertura democrática, a partir do final dos anos 1980. O currículo do Ensino de História, antes, encontrava sentido nos projetos de nação, nas concepções materialistas ou marxistas que buscavam a revolução. As categorias para pensar temáticas como a(s) História(s) Indígena(s), entretanto, estavam todas já “moldadas”, estabelecendo fases de desenvolvimento, muitas vezes sem realizar uma autocrítica que possibilitaria, talvez, reflexões sobre o motivo da escolha das fontes, qual a perspectiva que a legitimava, e quais

seriam outras possíveis perspectivas que possibilitariam ensinar História. No caso Guarani, por exemplo, a concepção de território não poderia envolver as categorias prévias de “sedentários” como uma etapa posterior aos “nômades”, uma vez que dominavam a agricultura, formavam aldeias, mas decidiam continuar as migrações e a expansão.

A partir da crise da razão ocidental, “[...] vão se desfazendo certezas, referenciais, valores e ideias cujas conseqüências fazem-se sentir nos diferentes campos de produção e de transmissão do conhecimento [...]” (ANHORN, 2003, p. 11). Os questionamentos sobre os valores e crenças escolares modernos sobre a “razão” humana enquanto responsável por buscar as verdades que possibilitariam sanar os males da humanidade, passam a colocar em cheque as preocupações escolares com a construção de identidades. As discussões acadêmicas sobre o descentramento dos sujeitos e da pulverização de identidades influem para a afirmação de um novo olhar sobre a diferença, implicando em questões políticas e epistemológicas importantes para o campo educacional (ANHORN, 2003).

Conforme Alfredo Veiga-Neto (2000), os processos educacionais têm sido conduzidos por ideologias neoliberais, que inserem no ensino a preocupação com a formação de competências para a competição do mercado.

Nessa perspectiva, os direitos sociais são compreendidos enquanto serviços a serem consumidos. Os estudantes, portanto, consomem uma educação que cada vez menos é compreendida enquanto direito social. A proposta das metas educacionais passam a ser guiadas mediante o pressuposto de que é preciso que os(as) estudantes invistam em si mesmos(as), em seu futuro, no desabrochar de competências que os(as) possibilitarão de maiores e melhores condições de negociação de sua força de trabalho, tornando-os “empresários de si mesmos”: quanto maior o investimento em si, maior o potencial de negociação.

Essa perspectiva, segundo Marilena Chauí (2016), tem construído uma noção ideológica que negligencia as diferenças de classe, étnico-raciais, e de qualquer outra alçada, constituindo-se como uma nova versão do mito da imparcialidade no espaço escolar.

Assim, a problematização das identidades e um ensino voltado para a construção da alteridade, como preveem as reformas curriculares das Diretrizes Nacionais de Educação, a partir da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, não tem encontrado respaldo em grande parcela das práticas escolares.

Não obstante, vários materiais, como a coleção de DVDs *Cineastas Indígenas: um outro olhar* (2010)⁸, composta de livro e de uma seleção indicativa de filmes produzidos por cineastas indígenas, para o uso em sala de aula, nas escolas de ensino médio, foram criados com o intuito de contribuir para a implementação da lei, buscando atender à demanda por materiais didáticos necessários para tal.

⁸ ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, PE: Vídeo nas aldeias, 2010. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guia_prof.pdf>. Acesso em 02 fev. 2017. Este livro oferece uma visão única da realidade indígena brasileira: o ponto de vista dos próprios índios.

A escassez de materiais sobre a temática dificulta o trabalho didático sobre os povos indígenas em sala de aula, tendo em vista os problemas e desafios específicos às questões indígenas em sala de aula. Rafael Burd (2014, p. 69-70) salienta o seguinte:

O Ensino de História Indígena nos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica foi finalmente transformado em lei. Todos se beneficiam com esta legislação e para a felicidade dos professores e historiadores, os livros didáticos têm trazidos esse tema nas suas edições mais recentes. Mas como trabalhar junto aos alunos sem cair em velhos clichês e repetir chavões?

Por muitos anos os indígenas foram vistos como meras vítimas da colonização. Senão, vejamos: geralmente estudamos, na Educação Básica, os indígenas antes dos europeus chegarem. E na maior parte das vezes, imaginamos uma situação idílica, que foi destruída pela chegada do colonizador.

Segundo os professores e professoras Janaína da Silva Sá, Michele Moraes Lopes e Aristeu Castilhos da Rocha (2013), pode-se dizer que as leis abriram uma nova perspectiva no trato das temáticas étnico-raciais, que há bastante tempo vinham sendo silenciados, por

interesses de uma historiografia amparada nas vozes de quem detinha o poder de narrar a História. Por intermédio dos campos da pesquisa e extensão das universidades, é possível observar algumas medidas para implementar a lei por meio da formação de professores, estudos e produções sobre as temáticas indígena e afro-brasileira. É o caso do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, criado em 2010, aprovado pela resolução nº 23 deste ano. O NEABI é constituído por Grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão, e está voltado para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, normatizando a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas (SÁ; LOPES; ROCHA, 2013, p. 432).

Segundo os autores:

[...] Assim, o NEABI busca não só demonstrar que existe a viabilidade desses diálogos interculturais, como também propor abordagens interdisciplinares sob à perspectiva da transversalidade e multiculturalismo (SÁ; LOPES; ROCHA, 2013, p. 441).

De acordo com Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013, p. 1), tais temáticas colocam em questão os paradigmas da educação ofertada pelo Estado republicano, que em sua trajetória, assumiu a Educação como um instrumento de diminuição das diferenças existentes no seio da sociedade brasileira e instituição de certa homogeneização, buscando constituir o cidadão brasileiro, a partir de paradigmas originados no século XIX. As temáticas trazidas pelas Leis 10.639/2003, e 11.645/2008, expõem os limites desse paradigma, apresentando desafios que necessitam ser sopesados. A consolidação dessas leis, e as reformas curriculares, partem das demandas populares, e da ação de movimentos sociais:

A introdução das temáticas previstas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 constitui uma inversão do percurso usualmente trilhado pelas políticas educacionais. Ambas as leis não decorreram da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta. Os dois instrumentos legais resultam de demandas de movimentos sociais. Nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito

foi o elemento determinante. (COELHO; COELHO, 2013, p. 2).

Todavia, essas experiências baseadas em um paradigma educacional homogeneizante permanecem, não dialogando com as mudanças curriculares. Ao negarem as diferenças, reforçam e perenizam a violência colonial e as políticas de integração por intermédio do meio educacional. O desencontro entre as práticas escolares e reformas curriculares se dão por alguns motivos, relacionados à escassez de formação de professores (que apesar da criação dos NEABIs e laboratórios que atuam com temáticas étnico-raciais através de cursos de extensão, possuem baixos investimentos governamentais, tendo o atual governo federal diminuído cada vez mais o orçamento para investimentos nessas propostas de pesquisa e extensão), e de materiais didáticos com propostas que ultrapassem os estereótipos e padrões integradores nacionais. Apesar de vários trabalhos, como os apresentados anteriormente, esses materiais, além de não atingirem (ao menos, ainda) quantidade equivalente a outras temáticas do Ensino de História, acabam muitas vezes não chegando ao circuito

da distribuição de livros didáticos, paradidáticos, e materiais escolares que são recomendados aos professores das escolas públicas e privadas. Também é preciso lembrar que a escola (e a universidade, por extensão) continua sendo um espaço colonial, de domesticação de corpos e saberes, que condicionam as formas de pensar, de agir, de se organizar, e de ser. Enquanto espaço permeado pela colonialidade, é pertinente questionar se a inclusão da temática indígena e africana em sala de aula implica em modificações da estrutura colonial. Mesmo após as mudanças curriculares e temáticas, as instituições escolares continuam privilegiando os saberes das populações brancas, servindo enquanto espaço de distinção e exclusão das pessoas que não se adequam ao modo de ser e de pensar das comunidades brancas. A escola está entre as porteiças que se fecham para grupos não brancos, ou não branqueizados, fundamentada na branquitude, enquanto legitimadora do poder branco na sociedade brasileira.

Essa situação de dominação identitária e epistemológica implica necessariamente em silenciar narrativas e vozes que, a partir das hierarquias coloniais

que se impõem, formam as condições de fronteira entre as manifestações estéticas, epistemológicas, e morais, que são aceitas socialmente. Esses limites coloniais impostos pelas condições de dominação formam fronteiras entre a obediência aos padrões epistêmicos, estéticos e éticos, calcados na colonialidade do poder, do saber e do ser, conceitos esses já analisados anteriormente. A organização do Ensino de História, ao formar e naturalizar a ideia da formação do cidadão, ou do trabalhador de bem, estimula à exclusão de tudo aquilo que não adentra a essa categoria. Salientamos, aqui, que esta exclusão baseada em um processo de naturalização das situações sociais, ocorre nas diversas fronteiras ocidentais entre o autorizado e o não autorizado: condições de classe social, gênero, étnico-raciais.

A formação destas relações, frutos da violência colonial, faz emergir a compreensão de que existem pensamentos de fronteira, que estão atrelados a outras formas de ser e estar no mundo, as quais não obedecem aos padrões de conformação impostos pelas instituições coloniais. Trata-se de outras estéticas, produções de

conhecimento, formas de crença e de dar sentido ao mundo, que não surgem a partir dos projetos globais impostos pelas noções das necessidades coloniais, mas de relações coletivas de grupos que resistem à dominação cultural por meio da compreensão de si e do contato com o ocidente. Não estão fora da sociedade ocidental: essas vozes também as compõem, mas são desmerecidas pelas instituições coloniais, e significadas por intermédio do êxito aos padrões e critérios coloniais.

Para descolonizar os critérios e padrões coloniais, faz-se necessário perceber as práticas políticas, sociais e econômicas a partir de outros olhares presentes nessa geopolítica do conhecimento, em que as narrativas subalternizadas sejam ouvidas a partir delas mesmas, sem intermédios, para que se percebam outras expectativas no horizonte social, para além do que é imposto pela colonialidade do poder, do saber, e do ser. Trata-se de formas de refletir sobre o espaço social por meio dos olhares que, se são subalternizados a partir da apreensão do olhar colonial, estão imbuídos de uma lógica própria de ser e de se organizar, de dotar o mundo e a si mesmo(a) de significados que não obedecem ao mundo

colonial. Imprime-se um olhar mediante espaços sociais que imputam formas de desobediência epistêmica aos encaminhamentos políticos e intelectuais reconhecidos pelo mundo colonial. Compreendem-se as decisões, as ações e as realidades sociais a partir das práticas, das crenças e das compreensões das narrativas que estão do outro lado das fronteiras coloniais. Conforme a análise de Ramón Grosfoguel, citando Walter Mignolo (2000), o pensamento crítico de fronteira corresponde a um enfrentamento da modernidade eurocentrada a partir da intervenção epistêmica dos diversos povos subalternos, propondo-se assim uma transmodernidade, em que esses produzam suas respostas para os problemas impostos pela modernidade. (GROSFOGUEL 2009, p. 482). Grosfoguel propõe, a partir da análise de Enrique Dussel (2001), soluções decoloniais a partir dos pensadores críticos que produzem narrativas de seus lugares oprimidos pelo mundo moderno ocidental:

Para Dussel, a filosofia da libertação só pode surgir se os pensadores críticos de cada cultura entrarem em diálogo com outras culturas. Uma das ilações é que as diferentes formas de democracia, os

direitos civis e a emancipação das mulheres só podem surgir das respostas criativas de epistemologias locais subalternas. Assim, e por exemplo, as mulheres ocidentais não podem impor a sua noção de emancipação às mulheres islâmicas. Os homens ocidentais não podem impor a sua noção de democracia a povos não-ocidentais. Isto não é um apelo a uma solução fundamentalista ou nacionalista para a persistência da colonialidade ou para um particularismo de incidência local e isolada. É um apelo ao pensamento crítico de fronteira, como estratégia ou mecanismo conducente a um “mundo transmoderno” descolonizado enquanto projecto universal que nos leve além do eurocentrismo e do fundamentalismo. (GROSFUGUEL, 2009, p. 482).

Assim, o Ensino de História precisa compor, em seus objetivos e em suas aprendizagens, uma forma de perceber as narrativas históricas localizadas a partir do pensamento de fronteira, o que ainda não o faz: eis a importância da contribuição e da crítica ao Ensino de História, que estamos propondo. Trabalhar com fontes Guarani no Ensino de História possibilita ouvir as vozes Guarani, por meio da percepção de uma prática que compreende que a história pode ser narrada a partir de outra(s) perspectiva(s). Trata-se, fundamentalmente, de

deslocar e descentralizar o lugar da Europa, enquanto centro da produção e autenticação dos saberes, das narrativas e das atuações históricas. Mediante essas possibilidades, abre-se espaço para formar um pensamento histórico a partir do reconhecimento da importância do respeito às diferenças, para evidenciar as respostas Guarani aos seus próprios dilemas, por meio de suas próprias categorias de pensamento e de valores, que constituem suas epistemologias locais. A cosmovisão Guarani é permeada por uma rede de sentidos vinculada à sua religiosidade, a importância da coletividade, e as suas relações com o ambiente em que vivem. Encarar a construção do conhecimento a partir dessa cosmovisão implica em repensar os quadros coloniais da divisão dos saberes históricos, ampliando as possibilidades de compreensão das realidades históricas estudadas, e de inserir nas reflexões sobre a cidadania, as preocupações, necessidades e direitos Guarani, relacionados ao modo de ser Guarani (*mbya reko*).

Tomar esse rumo no processo de aprendizagem histórica implica em construir o entendimento de que as atribuições de contribuições históricas dos fatores sociais

encontrados no tempo presente são estereotipadas. Esses estereótipos isolam os povos indígenas no passado, obnubilando sua presença no presente, por meio de processos históricos de produção de significados que correspondem, em relação aos povos indígenas, ao caldeirão de sentidos coloniais que vem forjando há séculos as identidades étnicas e raciais, de acordo com os interesses e expectativas de certos tempos. O Ensino de História precisa localizar essa construção histórica, pelo menos, por dois motivos, os quais estão interligados:

- Conhecer e respeitar as culturas indígenas, por intermédio de uma desconstrução sistemática de concepções essencialistas, que estereotipam os povos indígenas, atribuindo-lhes uma personificação folclorizada, no passado, como se a indianidade fosse definida de acordo com o isolamento de sofisticções (tecnológicas, principalmente) e impregnada de atrasos sociais e técnicos, e;

- Valorizar as sociedades indígenas, compreendendo sua composição coletiva, formada por meio de diferentes lugares de produção do conhecimento, de identidades, e de formas de ser que não se deixam uniformizar, e ao mesmo tempo, se inter-relacionam, produzindo diferentes necessidades, reivindicações e organizações, que não possuem hierarquias entre si, senão devido à estrutura de dominação colonial.

Ao compreender a interculturalidade⁹ que compõem a sociedade em que vivem, os estudantes podem ampliar seus horizontes em relação à perspectiva democrática, e o significado de sua construção histórica vinculada às relações e a exploração referentes aos

⁹ Interculturalidade é um conceito que remete ao contato e a produção de significados por meio do encontro entre culturas, preconizando justiça e igualdade das condições de manifestação entre essas culturas, de forma horizontal e sem hierarquias. Segundo Candau e Russo (2010, p. 155), “Toda a produção bibliográfica que analisamos, assim como os depoimentos dos(as) entrevistados(as) dos diferentes países foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena”.

regimes socialdemocratas e neoliberais que têm se desenvolvido mundo afora. Os povos Guarani possuem suas próprias demandas, e por intermédio dela, conectam-se e se ligam às discussões sociais, como em relação às políticas públicas relacionadas à ocupação territorial e ao acesso por educação de qualidade. Os significados que circundam essas discussões precisam ser compreendidos a partir das necessidades e modo de ser Guarani, para que as pessoas possam compreender e expandir a convivência social por meio dessas perspectivas.

Tomemos como exemplo as discussões sobre a demarcação da Terra Indígena Morro dos Cavalos. As implicações relacionadas a essa discussão perpassam a compreensão dos Guarani Mbya e Ñandeva que vivem na região da Grande Florianópolis (SC). Por sua vez, essa compreensão está ligada ao *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya) e a ocupação das terras possíveis (*Yvyrupa*). O autor Guarani Mbya Marcos Moreira (2015) analisa como os Guarani vivem em seu território e narram sua história, por meio da jornada em busca de seus ancestrais, os *Nhanderu Mirim*. Essa procura pelos

ancestrais os conecta ao *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya), e possibilita a busca por purificação, que existe entre os povos Guarani. O espaço que habitam tem profundos laços com esse modo de ser.

Aqueles que seriam *Nhanderu Mirim* caminhavam lá de *Yvy Mbyte* (o centro do mundo), onde tinha uma *Opy*. Eles não caminhavam sozinhos. Eles caminhavam através da palavra de *Nhanderu*, que ilumina onde tem que ir. Não era a pessoa sozinha que queria caminhar e ia. Eles conseguiam através da casa de reza, através da reza eles conseguiam realizar a caminhada. Aquele que ia na frente, o *Karai* (liderança espiritual), tinha amor, por isso eles conseguiam. Todos os parentes, os filhos e os netos, ele queria que vivessem em tranquilidade, que todos tivessem *mbara'ete* (força). Eles conseguiam através da reza, contando, passando informação para *Nhanderu* sobre a comunidade, pedindo para *Nhanderu* fortalecer a todos. Eles tinham amor pela vida das pessoas. Por isso que eles conseguiam que *Nhanderu* iluminasse o caminho para eles. *Nhanderu tenonde*, *yvyraiija tenonde*, aquele que ficava na frente da comunidade, tinha amor por todos, e ele mostrou isso a *Nhanderu*. *Nhanderu* estava vendo o que eles estavam fazendo, o trabalho que fizeram. Eles tinham amor, igual ao amor de

Nhanderu. Através disso, eles conseguiram que *Nhanderu* iluminasse aquele caminho para eles.

Os nossos parentes que vieram pela primeira vez, estão todos do outro lado do mar, todos; não ficaram por aqui. Atravessaram muitas pessoas que estão hoje lá em *Yvy Marã e'ỹ*. *Nhanderu Xapa* é o primeiro *Nhanderu Mirim*. Ele veio sozinho, de *Yvy Mbyte*. Ele não pegou nem canoa, nem nada, atravessou por cima do mar, passou. *Nhanderu* colocou só uma fumaça, por cima do mar; nós chamamos essa fumaça de tataxina. Ele caminhou e atravessou. Antes de chegarem os brancos ele já havia atravessado.

Agora, nós estamos na beira de *Nhanderu retã* (a cidade de *Nhanderu*), pertinho da capital de nosso deus. Mas nós, pessoas, não vemos, pensamos que é longe. Não é. Nós já estamos pertinho. Me pediram para lembrar de *Nhanderu reko*, do sistema de *Nhanderu*, e isso é muito doloroso.

Eu ouvi também que, antigamente, quando aqueles que seriam *Nhanderu Mirim* chegavam ao mar, vinha uma espécie de cobra muito grande, com a boca enorme. Aquele que quer atravessar, não deve ter medo. Ele entra, tranquilamente. Porque nós vemos como cobra, mas é tipo um navio; a gente entra como em um navio. Quem tem coragem, já vai lá para o outro lado, para *Yvy Marã e'ỹ*. Mas aquele que não tem coragem fica, não vai mais.

Xeramõi João Silva – Vera Mirim

(*Tekoa Xapukai/Brakui*, Angra dos Reis/RJ) (RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p. 32).

Na Aldeia *Itaty* (Morro dos Cavalos), a comunidade Guarani mantém uma constante luta pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, devido à ausência de homologação de suas terras, aos ataques violentos e invasões não indígenas aos seus territórios.

A produção de autores Guarani, como Marcos Moreira, possibilita perceber a concepção de espaço mediante um olhar Guarani, levando em consideração a sabedoria dos mais velhos, transmitida por meio da oralidade. A aldeia está localizada no município de Palhoça, centro Sul do Estado de Santa Catarina, situada na margem esquerda da BR-101, no km 233, mantendo, em 2015, uma população de aproximadamente 100 pessoas e 32 famílias. A extensão da área em Morro dos Cavalos

“ [...] é de 1988 hectares, tendo como limites: norte, Rio do Brito; sul, Rio Massiambu; leste, uma parte que chega na praia em Araçatuba, e para oeste, o rio Maciambú Pequeno e encosta no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”. (GONÇALVES, 2015, p. 20).

Figura 3 - Ilustração de João Batista Gonçalves.



Fonte: GONÇALVES, 2015, p. 12.

Figura 4 - Terra Indígena Morro dos Cavalos.



Fonte: GOOGLE EARTH apud GONÇALVES, 2015, p. 12.

A produção de uma reflexão Guarani sobre o processo demarcatório e suas concepções sobre as *tekoá* (espaço onde os Guarani vivem seu modo de ser) implica em compreender os embates, na Grande Florianópolis, entre algumas formas de viver a territorialidade, que batem de frente com o uso tradicional Guarani do espaço. A análise das narrativas Guarani no Ensino de História permite entender que existem relações entre coletividades Guarani que não são percebidas nas mídias, e no exercício do poder público oficial. Ao refletir sobre seu lugar de fala na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso na turma Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena no Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, João Batista Gonçalves observa:

Esse exercício é justamente para entender que o fortalecimento interno de uma cultura local obviamente vai trazer um bom reflexo para o diálogo com o sistema governamental, mas só isso não basta para os indígenas, em certo momento, é necessário ter uma formação para entender melhor a regência da lei federal, especificamente a própria Constituição Federal de 1988, entre

outras garantias. (GONÇALVES, 2015, p. 14).

Assim, o texto do autor tem como referência o modo de ser Guarani, e atua como resistência ao instruir outros Guarani a compreender seus direitos, e lembrá-los da ancestralidade das terras onde vivem, e de sua importância para viver o *nhandereko* (modo de viver Guarani). Mas suas reflexões também provocam os *jurua* (não indígenas) a pensarem a respeito das injustiças praticadas, e na extensão de propostas de organização social, que vão muito além do que a sociedade ocidental promete em seu projeto com pretensões de hegemonia. Por meio das narrativas de um autor Guarani, denuncia-se a violência colonial, por intermédio da arbitrariedade dos projetos políticos e econômicos que negligenciam o bem-estar dos povos Guarani.

No que se refere a impactos culturais no Morro dos Cavalos é a ausência de captação da água e a rodovia BR 101 que corta a Terra Indígena. A captação da água fica do outro lado da aldeia, o problema, não é a falta de água, e sim a presença dos não indígenas (“brancos”) que causam obstáculos, inclusive

costumam cortar o cano de água que abastece todas as casas da aldeia. E a outra, é o barulho dos carros que trafegam a rodovia, em geral o barulho gerado pelos carros que trafegam na rodovia é dia e noite, não se têm um silêncio necessário na área. Esse incômodo acaba afetando as atividades escolares, pois os professores e alunos dividem as atividades em sala de aula com os barulhos dos carros na rodovia.

O abastecimento da água na aldeia se torna problemático na medida em que a proximidade dos não indígenas é constante nessa área indígena. O não indígena, no caso, encontra um meio para criar implicância com os índios Guarani que vivem no Morro dos Cavalos. Por outro lado, as pessoas que trafegam com seus veículos na rodovia, principalmente aqueles ligados à grandes empresas, criam uma conspiração contra os indígenas classificando-os como uma causa de obstáculo para o desenvolvimento econômico na região. (GONÇALVES, 2015, p. 21).

Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu artigo 231, o reconhecimento jurídico dos direitos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, o Estado negligencia as Terras Indígenas aos povos Guarani, devido aos interesses fundiários e empresariais. As reflexões do autor Guarani João Batista Gonçalves

(2015) sobre a morosidade do Estado na demarcação das Terras Indígenas permitem compreender as consequências do desrespeito aos seus direitos, ao partir de um olhar Guarani. A formação de um espaço de reflexão Guarani sobre a história, contribui para que os estudantes se desloquem, e percebam a história mediante experiências atuais dos povos Guarani, de sua forma específica de estar no mundo, de seu direito a viver essa forma de ser.

[...] Em se tratando de dados que levaram à demarcação de terra entende-se que não foi uma atividade tão simples, pois foi preciso que houvesse uma concentração acerca disso tudo, a ponto de ter se constituído por décadas de lutas. Além disso, entre muitos interesses em jogo, as respostas alcançam aspectos administrativos, legislativos, judiciais, econômicos. No que envolve as questões administrativas a Funai continua fazendo a sua parte, uma vez que o processo demarcatório, além das iniciativas e participação das comunidade indígenas interessadas, é de responsabilidade do órgão indigenista, justamente porque é ligado ao Ministério da Justiça.

[...] Os desafios que se assolam no momento como passos seguintes são: demarcação já realizada física, a

desintrusão de não indígenas, (em.efetivação) a homologação pela Presidência da República, o registro na Secretaria de Patrimônio da União e no cartório de Palhoça. A demarcação física já foi feita, mas conforme os relatos da Funai, por exemplo, marcos foram tirados no Maciambu Pequeno, e, que pelo o que reza a Lei, isso é crime. A retirada, a desintrusão das pessoas que não são indígenas, também está em processo com indenizações das benfeitorias para algumas pessoas. Mesmo assim, as pessoas ou maioria delas não quer ser indenizada, porque não aceita a demarcação.

De fato, precisamente são essas negações por parte das pessoas que recebem as propostas de indenizações para saírem da Terra Indígena é que são alguns dos obstáculos iniciais. Outro fator é a duplicação da rodovia BR 101 - trecho sul. Nesse caso entram ou surgem muitas contradições sobre os Guarani que são acusados como os que estivessem impedindo a duplicação, ou que não queriam colaborar com a estrada e a economia. Diante desses desafios, surgiram outras propostas e que muito falou-se nos túneis e ultimamente na quarta pista, que agora ficou pronta para uso. (GONÇALVES, 2015, p. 32-34).

Ao entrevistar a então liderança política Guarani Eunice Antunes, o autor João Batista Gonçalves evidencia a angústia vivida por gerações pela

comunidade da Aldeia Morro dos Cavalos, que é compartilhada na maioria das Terras Indígenas Guarani. Esse sentimento só pode ser compreendido a partir das narrativas Guarani, e a sua leitura, além de esclarecedora, é potencialmente favorável ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas relacionadas à competência de alteridade: perceber-se no lugar do outro, compreendendo e respeitando as diferenças culturais. Percebendo-se uma dor específica, que só pode ser sentida por aqueles que carregam séculos de exploração e violência através de sociedades que promoveram e promovem hierarquias coloniais, que foram estigmatizados por meio de categorias raciais, e tiveram o seu modo de ser compreendido como “transitório”, em direção a uma suposta integração nacional, baseada em ideologias racistas e excludentes.

Eu às vezes choro por que nossos velhos já estão indo embora sem ter este sossego, as lideranças não vivem suas vidas porque estão sempre lutando. Mas ao mesmo tempo tenho um grande orgulho, porque, quando vejo hoje alguém falando sobre a população indígena no Brasil, dizendo que o maior

povo é o Guarani e que somos considerados o povo mais tradicional pela língua e pela crença. O fato é que só quem é indígena para saber destes sentimentos de tristeza e orgulho, pois, não conseguimos viver de maneira livre, somos torturados psicologicamente todo tempo, com ameaças, calúnias; e temos que estar também todo tempo contando quem somos e de onde somos. Sendo que esta pergunta é nossa, devemos começar a questionar tudo isso e também perguntar, quem são vocês, de onde vieram, em que ano chegaram aqui? Agradeço por ter vindo me entrevistar, espero que tenha ajudado no seu trabalho e que o mesmo sirva de material de luta, pois é assim que o branco luta, com papel e com a escrita. *Ha'evete!* (Eunice Antunes, Morro dos Cavalos, 26 de dezembro de 2014. In: GONÇALVES, 2015, p. 39-40).

O historiador Reinhart Koselleck (2006), em sua reflexão sobre a construção ocidental das relações sociais com o tempo, constata que, a partir da modernidade ocidental, o passado tem sido utilizado como uma espécie de justificativa dos projetos políticos, sociais e tecnológicos para o futuro. Para os povos Guarani, em contrapartida, ouvir a fala dos ancestrais significa manter as expressões sagradas, vivendo de acordo com as suas especificidades culturais, das quais não estão dispostos a

abrir mão, como se pode perceber na reflexão do autor

Guarani Marcos Moreira:

No processo de mudança que vem acontecendo ao longo desses anos de colonização e o crescimento do mundo capitalista, e nos estamos exprimidos a essa ideologia etnocêntrica. Hoje, agora é preciso escrever no papel e registrar a fala dos nossos anciões, anciãs e sábios a concepção e visão que ninguém jamais terá a sabedoria de como os nossos territórios é feita e, por que. Hoje o nosso movimento que acontecia antigamente, hoje não acontece mais. Antes da chegada dos europeus tínhamos e almejávamos aventuras ao cumprimento da lei divina no processo ao caminho do YVY MARAE'Y (terra sem males). Após a chegada dos europeus desestruturaram toda a organização social do povo Guarani, interrompem e chegam ao momento em que agora temos a terra, mas que é limitado. A partir disso vejo uma ansiedade dos anciões de contar falar de como é a nossa visão em relação quando se pensa em território ao NHANDEREKO dentro do nosso sistema de visão. (MOREIRA, 2015, p. 07-08).

É de fundamental importância que o Ensino de História promova reflexões sobre a importância de

perceber os conflitos e a orientação temporal promovida pelo processo educacional, a partir das reflexões, das narrativas e da temporalidade Guarani. A partir desses espaços de enunciação, podemos sugerir um processo educacional que busque a interculturalidade, enquanto relações horizontais de trocas e equivalência de saberes advindos das cosmovisões de diferentes culturas (conforme analisado anteriormente). Pensamos em realizar essa relação de ensino e aprendizagem por meio da imersão nas experiências Guarani, de acordo com suas relações sociais coletivas, a construção e a interpretação de sua realidade, de modo a deslocar as sensibilidades e significados, e alargar o horizonte de percepção histórica dos estudantes por intermédio do contato com os modos de ser Guarani. Ao mesmo tempo, é fundamental que as temáticas indígenas nas salas de aula despertem o desenvolvimento de empatia para com esses povos, por meio da aceitação das diferenças, e da compreensão da necessidade de políticas que assumam essas diferenças na busca pela igualdade de condições, que existem em uma democracia intercultural.

3 HISTÓRIA E CULTURA GUARANI: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA PROPOSTA DE UM SITE DE EDIÇÃO AUDIOVISUAL A PARTIR DE NARRATIVAS GUARANI

Buscamos apresentar, neste capítulo, o desenvolvimento do site História e Cultura Guarani, que consiste em nossa proposta de intervenção pedagógica. Abordamos a metodologia de elaboração do material didático, a forma como foi organizado, e a apresentação dos objetivos. Pretendemos, com esta proposta, contribuir com as possibilidades didáticas de práticas escolares relacionadas ao aprendizado histórico e ao Ensino de História Indígena. É importante mencionar que pretendemos abrir o diálogo com as comunidades Guarani e com estudantes do CEJA – Ensino Médio, para efetuar trocas de experiências e fazer do site um espaço educacional pelo qual os Guarani dialoguem com as comunidades escolares não indígenas. Mediante a utilização do site, enquanto material didático, serão realizadas avaliações e revisões, no sentido de ampliar as

possibilidades didáticas, e o contato com os povos Guarani.

O site está organizado de acordo com a proposta de atividades de elaboração de narrativas audiovisuais, por meio da edição de vídeos, utilizando-se as fontes produzidas por autores(as), coletivos, comissões e comunidades de aldeias Guarani. Essas fontes consistem em diferentes tipos e mídias, produzidas em diversos contextos, e com várias finalidades. Trata-se de produções audiovisuais, tais como filmes, documentários, depoimentos, entrevistas, telejornais; produções intelectuais escritas, como os trabalhos acadêmicos da primeira turma Guarani (2015) da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, e alguns livros, dentre os quais, alguns produzidos em parceria com grupos de lideranças Guarani e instituições indigenistas formadas por pessoas Guarani e não indígena; fotografias; músicas; cartas e declarações abertas de caráter político ou denunciatório; mapas; sites produzidos por organizações Guarani, ou relacionados à cultura Guarani.

3.1 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O processo de aprendizagem histórica está muito além da memorização de conteúdos, caso se queira construir um processo de ensino e aprendizagem significativos na disciplina de História. Daí, temos um conjunto de opiniões, que divergem em grau maior ou menor, acerca do que poderia se constituir em estratégias didáticas e pedagógicas pertinentes para essas aulas. A compreensão sobre uma “aprendizagem histórica significativa”, segundo Fernando Seffner (2013), implica no ensino de situações históricas, compreendendo-se como se estrutura uma dada situação, de modo que as questões do presente orientem o estudo de situações do passado. A dimensão histórica do presente é provocativa, por estar sempre em vínculo com vários fatores de outros tempos.

Os acontecimentos contemporâneos, por mais que nos espantem, não são uma completa “novidade”, pois se olharmos a história da humanidade encontraremos

ações ou situações com algum grau de semelhança. Por outro lado, também não são a “repetição” de atos do passado, e tampouco são “previsíveis” (SEFFNER, 2013, p. 52).

Seffner, assim, sugere que se enfoque menos na quantidade de “conteúdos escolares”, e mais nos conceitos e categorias que envolvem as temáticas trabalhadas em sala de aula. Pode-se estender nelas por tempo longos, trabalhando-se diferentes ideias, conceitos e fontes para desenvolver as competências pretendidas com determinado tema. Tal reflexão de Seffner lembra as concepções dos “conceitos de segunda ordem” de Peter Lee (2006), que são os conceitos que os(as) educadores(as) ensinam junto aos conteúdos históricos, sendo por meio do objetivo de ensinar esses conceitos, que os conteúdos temáticos são organizados (os conteúdos históricos, ou as narrativas sobre: fatos, processos e estruturas sociais, são chamados pelo autor de conceitos de primeira ordem).

Uma determinada atividade na aula de História tem chances de oportunizar aprendizagens significativas ao aluno se nela estiver colocada uma clara

preocupação em operar com conceitos e nomeações. A ênfase no caráter transmissivo (“dar a matéria”) e cumulativo (“dar toda a matéria”) não ajuda em nossos propósitos. O professor precisa entender que sempre será melhor permanecer um bimestre inteiro num determinado tema – a Revolução Francesa, por exemplo -, lidando com bastante informação histórica, estabelecendo numerosas questões para pesquisa, trabalhando com materiais diferenciados (imagem, textos, músicas, filmes), auxiliando o aluno a construir conceitos que dêem conta dos temas estudados; do que sair “correndo” e tocar de forma superficial uma grande quantidade de acontecimentos históricos. Portanto, um segundo critério para a construção de aprendizagens significativas em História é este: permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo. Programas de atividades que percorrem a história do Brasil da Colônia à República em um ano constituem trabalho inútil, estressante e burro. O professor precisa ter em mente, em cada tema e a cada ano letivo, um determinado vocabulário conceitual que lhe parece ser o necessário para compreensão dos temas em estudo e o possível de ser desenvolvido. Para bem estabelecer este vocabulário, é necessário levar em conta a idade dos alunos, suas experiências culturais e os temas já estudados em anos anteriores,

não somente na disciplina de História, mas no conjunto das disciplinas. Este é um terceiro critério para que se estabeleça uma aprendizagem significativa em História: operar com conceitos e nomeações. (SEFFNER, 2013, p. 55-56).

Dentre os conceitos citados por Seffner, está o da descolonização da perspectiva de história. Essa categoria compõe a base dos objetivos aqui pretendidos com a elaboração deste trabalho. Com a proposta de elaboração de narrativas audiovisuais estudantis por meio da análise de fontes produzidas por pessoas Guarani, pretendemos contribuir com a possibilidade de acesso, discussão, problematização, e aprendizagem sobre percepções de territorialidade, história, cultura e tempo das comunidades Guarani, encaminhando as reflexões realizadas no espaço escolar para evidenciar a existência de epistemologias, modos de ser e estar, concepções de história, de comunidade e de territorialidade pautadas em perspectivas diversas da mentalidade colonial vivida no século XXI.

3.2 CONEXÕES DAS VOZES GUARANI: A REDE

A organização das fontes Guarani dispostas no site *historiaeculturaguarani.org* foram disponibilizadas em um layout interativo, por intermédio de uma rede. Trata-se de uma escolha intencional pautada nos marcos teóricos com os quais dialogamos ao longo do processo de elaboração do site. As percepções Guarani de territorialidade, e a forma como vivem e são educados para viver suas vidas, não seguem uma visão linear ou de etapas. Suas experiências e percepções estão orientadas por sensibilidades que não se baseiam em alguma centralidade, pois a caminhada Guarani está em interação constante com a coletividade. A mobilidade Guarani, conforme refletido no primeiro capítulo, consiste em constante deslocamento, para além dos empecilhos das fronteiras impostas por não indígenas, apesar de terem que lidar com elas. Com o *layout* em rede, pretendemos referenciar essas sensibilidades, e dialogar com as propostas decoloniais de autores latino-americanos indígenas e não indígenas, do campo da colonialidade/modernidade, de descentrar a perspectiva

européia de conhecimento, e por extensão, de aprendizagem.

Portanto, na rede, não existe uma única lógica para que os estudantes sigam, nem estão condicionados a um direcionamento sensorial do seu olhar e dos seus ouvidos: as atividades de elaboração de vídeos estão distribuídas em diversas experiências de narrativas Guarani, que interpretam e contam suas histórias por meio da oralidade, da corporalidade, da importância da reza, do canto, e dos mais velhos. Assim, a organização em rede está atrelada a nossa proposta de contribuir para decolonizar as propostas curriculares do Ensino de História, e descentrar os saberes escolares da *episteme* ocidental.

Essa rede é composta por botões que, uma vez acionados (clicados), abrem novas páginas de *web*, onde são disponibilizadas fontes Guarani, mediadas didaticamente por nós, por meio de legendas e pequenos textos que introduzem e contextualizam cada fonte. Os botões foram denominados de círculos, devido ao seu formato arredondado. Cada círculo corresponde a uma atividade de edição de vídeo, somada às fontes sugeridas

para a produção dos mesmos. As fontes foram divididas em conjuntos de narrativas relacionadas a temas que são condizentes com as atividades. Os conjuntos de fontes estão disponibilizados em botões menores, que aparecem em torno dos círculos, uma vez que se clique neles. A esses círculos menores que circundam os maiores, denominamos de minicírculos. Portanto, para acessar as fontes produzidas pelos Guarani, os(as) estudantes devem navegar através da rede, clicando nos minicírculos que circundam os círculos maiores, para selecionar as fontes que utilizará para compor o seu vídeo.

Para direcionar os estudantes à elaboração de vídeos por meio de uma interação intuitiva, foram criados alguns botões de direcionamento para o download e tutoriais de uso de três programas de edição de vídeos aqui sugeridos. Os programas são os seguintes: *Windows Live Movie Maker*, editor de vídeo do Youtube, e o aplicativo de edição de vídeos em celular Vivavideo. Esses programas foram selecionados para o site mediante alguns critérios: gratuidade ao seu acesso; o asseguramento de uma diversidade de opções de programas de edição que contemplem os navegadores

que existem nos ambientes escolares; pelo menos um aplicativo para edição de celular que rode em sistema operacional *ios* e *android*; a facilidade de manuseio das ferramentas de edição presentes nos programas, e ao mesmo tempo, que possuíssem certa variedade de opções de efeitos e organização dos vídeos editados.

Apesar de tomarmos tais medidas para tornar o site o mais acessível o possível, estamos cientes das limitações que são encontradas nos ambientes escolares. Partimos do pressuposto de que nenhum material didático está livre de limitações, sejam elas relacionadas à inacessibilidade a recursos tecnológicos e a ambientes adequados por professores e estudantes, ou condições fisiológicas vinculadas a audição, visão e tato, além do desconhecimento do manuseio dos aplicativos e dos programas. Por isso, organizamos as fontes Guarani no site de modo a poderem ser aproveitadas em atividades escolares de diversas formas, para além das tarefas de edição de vídeos que elaboramos. Após os ajustes necessários serem realizados no site, pretendemos desenvolver um espaço para realizar apontamentos e indicativos sobre a realização de outros trabalhos com as

fontes compiladas e disponibilizadas no site *historiaeculturaguarani.org*. Esse espaço pode ser entendido como material para um diálogo com os(as) professores(as), dentro do site. É fundamental salientar que a proposta e a atuação dos professores são imprescindíveis no processo de aprendizagem e de mediação entre os saberes Guarani, as implicações tecnológicas do uso do site, e as necessidades específicas que surgirem no processo de aprendizagem de cada estudante. Por intermédio do site, pretendemos contribuir com a atuação dos professores, mas não os substituir.

Diante desse quadro, elaboramos esse site educacional de modo a ser possível navegá-lo por meio de computadores e de celulares, em programas operacionais *Windows* (mediante a edição de vídeos utilizando-se o programa *Window Live Movie Maker*, ou o Editor de Vídeos do Youtube), *Linux* (utilizando-se o Editor de Vídeos do Youtube), *iMac* ou celulares *Android* e *Ios*. Para isso, foi necessário programar o site de modo a adequar a tela de visualização tanto para computadores quanto para celulares, o que é chamado de responsividade.

Buscamos dialogar, na concepção estética do site, com significados que remetem a uma comunidade semiótica Guarani. Para isso, de acordo com o tema tratado nas atividades de cada esfera, pesquisamos ícones que se associam aos valores e aos sentimentos Guarani. Os desafios presentes nessa concepção estética estão nas limitações de figuras existentes na internet, que pudessem se associar ao processo pedagógico sobre o Ensino de História Indígena e aos significados percebidos nas narrativas Guarani. Outro cuidado tomado foi com a seleção de ícones que não produzissem efeitos de sentido sobre a ideia de “índio folclore”, um indígena congelado em um passado, e que só é percebido a partir de suas contribuições (FREIRE, 2010, p. 17-33). Percebe-se, por meio das narrativas Guarani presentes em filmes como os que foram produzidos pelo Coletivo de Cinema Mbya Guarani, em parceria com a Ong Vídeo Nas Aldeias, que atribuir aos povos Guarani um congelamento cultural é descabido, pois a relação dos povos Guarani com outras culturas é constante, e suas estéticas são permeadas por significados construídos historicamente, e que partem de lugares subalternizados pela estética ocidental. Conforme

esclarece o professor Edson *Kayapó* no vídeo “Professor Edson *Kayapó*, e a importância da Literatura Indígena”, gravado por Daniel Munduruku, ser indígena não implica nas roupas que se veste, ou nas atividades que se realiza, mas principalmente, no compartilhamento de experiências históricas vividas ao longo de suas vidas e de seus ancestrais (marcadas pela violência colonial), modos de ser e de compartilhamento de significados atribuídos a si mesmos, à importância da coletividade que vivenciam, e da realidade que experimentam.

Partindo dessas premissas, e tendo em consideração a importância da *Opy* (Casa de Reza) enquanto matriz do conhecimento nas *tekoá* (espaço onde os Guarani vivem seu modo de ser) elaborou-se, a partir de uma bricolagem de outros ícones e desenhos encontrados na internet, ao logo do site, que consiste em uma fogueira, que representa as histórias e as narrativas Guarani contadas na *Opy*. Os ícones presentes nos círculos e semicírculos também remetem a elementos e significados que são revelados como importantes nas narrativas Guarani, e que se relacionam às temáticas abordadas nas atividades de edição de vídeo.

Além de remeter a símbolos presentes nas narrativas Guarani, a estética também foi utilizada de forma funcional, para orientar e facilitar a navegabilidade do site. Assim, as cores escolhidas para o site cumprem esse papel. Além de preencherem e estarem espalhadas pelo site, as quatro cores do site representam os temas a que se referem os círculos, em suas fontes e em suas atividades, quais sejam: territorialidade, artesanato e educação Guarani. É importante destacar que as fontes, em si, não foram produzidas pelos Guarani para abordar apenas esses temas, tratando-se muito mais de uma organização didática feita por um professor pesquisador não indígena, para estudantes não indígenas. Confabulamos os temas buscando nos alinhar as preocupações, as demandas, as reivindicações, as perspectivas, e as respostas Guarani encontradas nas fontes, em relação ao que é apresentado em suas narrativas, tendo como interlocutores os *juruá*, outros povos indígenas, ou os próprios Guarani. A associação entre as cores e os círculos, foi elaborada com a finalidade de provocar a identificação dos estudantes com

as temáticas propostas, percebendo esses temas a partir do ponto de vista Guarani.

Em relação à estrutura do site História e Cultura Guarani, as escolhas estéticas das formas, das cores, e do arranjo dos conteúdos foram organizados por meio da imersão na sensibilidade inerente ao *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya), buscando-se provocar experiências catárticas nos estudantes e demais visitantes do site, que interagem com as mídias encontradas durante a navegação. Segundo o *Xeramõi* João Silva – *Vera Mirim* (2015, p. 32), a partir das palavras sagradas, os seus ancestrais, os *Nhanderu Mirim*, alcançaram a Terra Sagrada por intermédio das rezas e das meditações, atingindo assim a purificação necessária. As rezas eram a manifestação das palavras sagradas de *Nhanderu*, e são consideradas os meios pelos quais os Guarani seguem seus ancestrais, em busca de sua jornada.

Aqueles que seriam *Nhanderu Mirim* caminhavam lá de *Yvy Mbyte* (o centro do mundo), onde tinha uma *Opy*. Eles não caminhavam sozinhos. Eles caminhavam através da palavra de *Nhanderu*, que ilumina onde tem que ir. Não era a pessoa sozinha que queria

caminhar e ia. Eles conseguiam através da casa de reza, através da reza eles conseguiam realizar a caminhada. Aquele que ia na frente, o *Karai* (liderança espiritual), tinha amor, por isso eles conseguiam. Todos os parentes, os filhos e os netos, ele queria que vivessem em tranquilidade, que todos tivessem *mbara'ete* (força). Eles conseguiam através da reza, contando, passando informação para *Nhanderu* sobre a comunidade, pedindo para *Nhanderu* fortalecer a todos. Eles tinham amor pela vida das pessoas. Por isso que eles conseguiam que *Nhanderu* iluminasse o caminho para eles. *Nhanderu tenonde*, *yvyraija tenonde*, aquele que ficava na frente da comunidade, tinha amor por todos, e ele mostrou isso a *Nhanderu*. *Nhanderu* estava vendo o que eles estavam fazendo, o trabalho que fizeram. Eles tinham amor, igual ao amor de *Nhanderu*. Através disso, eles conseguiram que *Nhanderu* iluminasse aquele caminho para eles.

Os nossos parentes que vieram pela primeira vez, estão todos do outro lado do mar, todos; não ficaram por aqui. Atravessaram muitas pessoas que estão hoje lá em *Yvy Marã e'ỹ*. *Nhanderu Xapa* é o primeiro *Nhanderu Mirim*. Ele veio sozinho, de *Yvy Mbyte*. Ele não pegou nem canoa, nem nada, atravessou por cima do mar, passou. *Nhanderu* colocou só uma fumaça, por cima do mar; nós chamamos essa fumaça de *tataxina*. Ele caminhou e atravessou.

Antes de chegarem os brancos ele já havia atravessado.

Agora, nós estamos na beira de *Nhanderu retã* (a cidade de *Nhanderu*), pertinho da capital de nosso deus. Mas nós, pessoas, não vemos, pensamos que é longe. Não é. Nós já estamos pertinho. Me pediram para lembrar de *Nhanderu reko*, do sistema de *Nhanderu*, e isso é muito doloroso.

Eu ouvi também que, antigamente, quando aqueles que seriam *Nhanderu Mirim* chegavam ao mar, vinha uma espécie de cobra muito grande, com a boca enorme. Aquele que quer atravessar, não deve ter medo. Ele entra, tranquilamente. Porque nós vemos como cobra, mas é tipo um navio; a gente entra como em um navio. Quem tem coragem, já vai lá para o outro lado, para *Yvy Marã e 'ỹ*. Mas aquele que não tem coragem fica, não vai mais.

Xeramõi João Silva – *Vera Mirim*
(*Tekoa Xapukai/Brakui*, Angra dos Reis/RJ)

(RAMO Y AFFONSO; LADEIRA, 2015, p. 32).

Em consonância com essa imersão na espiritualidade, e na sacralização das palavras, compreendemos que a inserção de fontes Guarani no processo educacional dos *juruá* (não indígenas), além de contribuir para repensar os estereótipos não indígenas sobre suas comunidades, servem para provocar uma

sensação de estranhamento e deslocamento de si, de modo que os(as) estudantes percebam a possibilidade de expansão de sua vista em dois sentidos: por meio da compreensão de que existe uma outra visão de mundo, outra cosmovisão e outras formas de construir identidades em jogo, cujos estatutos ontológicos e deontológicos são tão válidos quanto os seus; expansão dos horizontes de expectativa em relação à variedade de respostas apresentadas aos problemas do(s) mundo(s) moderno(s), percebendo-se os povos Guarani no presente, atuando e se relacionando à teia social a qual todos nós compomos. A partir da proposta de provocação de tais experiências pedagógicas, selecionamos e editamos alguns trechos de audiovisual e o inserimos na apresentação do site, junto a um texto inicial, para ficar rodando. Esses trechos de audiovisual, junto a um pequeno texto de apresentação do site, correspondem à primeira experiência sensível para quem acessa ao endereço eletrônico. São partes dos filmes *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá* – Duas aldeias, uma caminhada (2008), *Mbya Rekó Pygua* - A Luz das Palavras (2012), e *Desterro Guarani* (2011). Os trechos estão relacionados a

cenas em que algumas lideranças e professores(as) Guarani aparecem, narrando histórias, e propondo compreensões e leituras de mundo deslocadas do mundo ocidental, de acordo com um olhar que parte do modo de ser Guarani.

Por intermédio do fórum do site *historiaeculturaguarani.org*, buscamos criar uma plataforma de compartilhamento online das narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes (e demais visitantes do site que desejem realizar as atividades propostas nesse trabalho) por meio das fontes. O fórum possui botões e links, além de caixas de texto em forma de tópicos, onde os(as) estudantes podem lançar seus vídeos após concluírem. Após elaborem os vídeos no *Youtube*, caso professores(as) e estudantes queiram compartilhá-lo com outros(as) colegas, professores(as), turmas e escolas, o vídeo deverá ser enviado ao *Youtube*, e o link do vídeo deverá ser colado em um dos tópicos do fórum. Para isso, será necessário que os estudantes tenham acesso a uma conta no *Youtube*, podendo os(as) professores(as) estimular e auxiliar a criação de contas individuais, para que cada estudante ou equipe suba seu

vídeo para sua conta, ou criar uma conta no *Youtube* para que toda a turma suba seus vídeos para lá, realizando um uso coletivo da conta. Entretanto, os(as) professores(as) e estudantes também podem criar os vídeos sem compartilhá-los online, de modo que os(as) estudantes demonstrem os vídeos aos seus professores através da tela do computador ou celular utilizado para elaborar o vídeo.

Para que a equipe do site *historiaeculturaguarani.org* possa realizar levantamentos de estatística sobre quais fontes e páginas do site estão sendo mais ou menos baixadas, e utilizadas nos vídeos, possibilitando assim a realização de futuras pesquisas, foi instalado no site a ferramenta *Google Analytics*. Utilizamos-la com a finalidade de possibilitar futuras contribuições para as discussões sobre Educação Histórica e Ensino de História Indígena. Além disso, a ferramenta pode ser utilizada para perceber a necessidade de melhoramentos no site, por meio de seus usos, e das principais demandas de seus visitantes/navegadores.

Outra ferramenta do site importante a ser destacada é a aba onde se localiza a biblioteca, na qual

são encontradas todas as fontes utilizadas na rede, e mais algumas, produzidas pelos povos Guarani ou por intermédio do diálogo com esses povos, além de uma lista com as referências dos materiais utilizados para que os professores(as) possam ter acesso. Por isso, a aba foi denominada “Biblioteca e Materiais”. Além de encontrar fontes Guarani para a edição de seus vídeos em meio aos minicírculos da rede, os(as) estudantes também podem inserir e editar as fontes encontradas na Biblioteca. Essas fontes estão disponibilizadas conforme os originais, ou remetem às páginas originais da internet de onde as acessamos. Na rede, entretanto, as fontes disponibilizadas mediante a organização didática entre as esferas com as temáticas: territorialidade, artesanato e educação Guarani, foram editadas por nós, sendo recortadas em trechos de textos, audiovisuais, músicas, imagens, fotografia e mapas (devidamente referenciadas), e organizadas por meio de pequenos textos e legendas que as introduzem e interligam umas às outras, conforme apontamos a seguir.

3.2.1 Ouvindo as vozes do Nhandereko: fontes sobre territorialidade, artesanato e educação Guarani

A concepção da rede foi elaborada por intermédio de uma busca por não tornar a realização das atividades de edição de vídeo lineares. Procuramos não impor uma sequência e uma divisão de conteúdos que não existem nas narrativas Guarani. Temos em conta que a nossa proposta procura justamente contribuir para a realização de práticas de ensino e de aprendizagem em que os estudantes percebam a atuação Guarani por meio de seus lugares no mundo, da construção histórica de suas noções mediante suas próprias narrativas, de sua relação com a oralidade, corporalidade, e de suas práticas religiosas que permeiam suas atividades dentro e fora das aldeias. A incorporação dessas perspectivas Guarani ao processo pedagógico instituem uma flexibilização em relação aos objetivos e metodologias encontradas na História Curricular, tendo em vista que o pensamento crítico elaborado nas comunidades ou pelas lideranças, partem das respostas próprias dos Guarani ao processo

educacional, e, portanto, das formas como percebem e ensinam História.

Podemos perceber, por meio de alguns documentos elaborados por comunidades Guarani, que as possibilidades enxergadas para ensinar as crianças e os iniciantes em certa prática realizada na aldeia, avançam para outras direções em relação aos textos e as práticas curriculares nacionais. É o caso dos Guarani Mbya que vivem na Aldeia Morro dos Cavalos, os quais, por intermédio de reuniões pedagógicas entre pais, professores e estudantes, compuseram uma proposta de Projeto Político Pedagógico que atendesse ao modo de ser Guarani, aos saberes e as necessidades encontradas nas comunidades Guarani, e encaminharam à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Segundo a autora Guarani Mbya Eunice Antunes (2015, p. 18), a discussão realizada pelos moradores da Aldeia do Morro dos Cavalos teve como resultado o destaque de quatro eixos principais que foram apontados na construção do projeto político pedagógico da Escola *Itaty* (escola da aldeia), de um modo que fosse compatível com as demandas do povo Guarani Mbyá, sendo eles:

1º Oralidade Guarani: a concepção sobre a qual foi materializada a Educação Escolar tomava como base referencial de aprendizagem o método teórico, calcado no documento escrito. Tal tradição ocorre em vista da própria gênese missionária e evangelizadora que esta se propunha. A escrita como forma de restringir o acesso à informação teológica na Europa Medieval era um instrumento de poder. Porém, naquele momento histórico, toda a cultura era visível se tivesse registro material e, especialmente, o escrito. Atualmente são consideradas válidas outras formas de conservação do patrimônio cultural, porém, existe uma dificuldade especial em entender os processos de transmissão deste patrimônio em um espaço escolar.

A escrita no Guarani, para o Guarani, é um processo recente, e que tem se tornado mais acentuado dentro do espaço escolar. O dilema está em estabelecer métodos de aprendizagem que não suprimam a base oral de conservação do patrimônio cultural em detrimento da escrita. Primeiro, porque a oralidade supõe concomitantemente a corporeidade, a força vital que se invoca, a ancestralidade, o contexto de abordagem, e principalmente porque transforma o conhecimento no próprio sujeito, pois é ele quem fala.

A escrita, sob este aspecto é mais limitada, pois o documento escrito não fala por si, e para o Guarani, ele não fala nada, pois não é ele quem fala. Devido

ao hábito oral Guarani, também não se identifica quem fala através do documento, e, portanto, limita-o a um objeto desumanizado.

2º Predestinação: outro ponto fulcral para problematizarmos a escola na aldeia Guarani é o elemento de predestinação que tangencia a educação infante. Dentro da concepção Guarani, a criança é manifestação de outra dimensão astral. Não é totalmente deste mundo, e deve ser entendida como um espírito livre a ser “humanizado” naturalmente. A repercussão desta concepção de cunho religioso no espaço escolar é algo próximo de uma educação naturalista, em que a formação da criança não se dá pela razão, mas pela livre “ação da natureza”. Isso cria um desconforto em especial quando pensado dentro do espaço escolar, pois a própria escola, da maneira como institucionalmente foi concebida, reflete o espírito da transformação pela razão, e, portanto, pela ação humana. Algo que implica na prática em um profundo redimensionamento metodológico.

3º Questões de gênero Guarani: este aspecto chama atenção basicamente em função de que as mulheres – kunhã – têm uma relação íntima com os ciclos da natureza, manifestos em seu período menstrual. A ideia de ciclos não repetidos (espiral) está presente na cosmovisão Mbyá, na qual o feminino está permeado. Por esta razão, existe “um período de reclusão ritual” por parte das alunas, professoras e funcionárias indígenas que deve ser respeitado.

4º Política local: na escola indígena pulsam as manifestações e as tensões políticas vividas pela comunidade. Ao contrário do que parece, essas manifestações são profundamente positivas, pois enriquecem e amadurecem o processo de gestão da comunidade, e igualmente, da gestão da escola. Mas isso implica também em considerar que existem oscilações no ritmo da comunidade escolar, pois a escola torna-se o centro onde são discutidos os aspectos iminentes ao poder local. Isso se reflete na adesão dos alunos às atividades escolares e na sua interação com o espaço escolar.

(Escola Itaty – Projeto Político Pedagógico) (ANTUNES, 2015, p. 18-19).

Cabe salientar que existe uma diferença entre a educação indígena, e a educação escolar indígena, tal como apontam os historiadores Ana Lúcia Vulfe Nötzold e Clovis Antonio Brighenti:

Distinguimos primeiramente, de maneira sintética, aquilo que convencionamos chamar de educação escolar indígena, concebida diferentemente da educação indígena. A primeira entendida como aquela oferecida a partir de fora, como conteúdos, métodos, pedagogias e ideologias a partir de quem a oferece e a controla, ou seja, o Estado brasileiro; a

segunda é aquela praticada pela própria comunidade, a partir de seus conhecimentos e experiências, com lugares e saberes específicos.

Entendemos que a educação escolar indígena, com a mudança dos marcos legais em 1988, seja na Constituição Federal seja na legislação infraconstitucional, vem modificando e incorporando em sua prática novos elementos a partir da experiência e proposição das comunidades indígenas, porém, percebemos que no caso Guarani em nenhum momento ela deixa de ser elemento externo às práticas do grupo e em nenhum momento ela deixa de cumprir uma função social específica, relacionada a criar uma homogeneidade social em termos de pensamento e ideologia. (BRIGHENTI; NOTZOLD, 2010, p. 25-26).

Encarando-se as práticas curriculares voltadas para o Ensino de História não indígena, podemos perceber que as discussões em torno da compreensão das diferenças têm focado a inserção da temática indígena em sala de aula, a partir dos reflexos da Lei 11.645 de 2008. Mediante a análise curricular, e de autores que estudam o Ensino de História Indígena, a historiadora Rafaela Albergaria Mello (2013) aponta para uma anacronia no entendimento escolar sobre os povos

indígenas. Esses são definidos nos currículos e nas práticas escolares de forma genérica, influenciados por resquícios do romantismo que representa o indígena de forma idílica e exótica. Essa representação sustenta uma ideia de congelamento das identidades indígenas, imaginando-os como pessoas do passado que não possuem vínculo com o presente, tendo que se enquadrar nessas caricaturas inventadas pelo ocidente, para continuarem sendo indígenas.

Pouco se aborda, nos materiais didáticos, os movimentos de integração que pretendiam transformar as comunidades indígenas em camponeses pobres e a resistência indígena em relação a essas pressões sociais, de modo a assumirem novamente suas identidades indígenas, após décadas de pressão, utilizando-se de uma prática de resistência que o antropólogo Bartomeu Melia definiu como a resistência pela retirada (Melia, 1986). Segundo o historiador Clovis Brighenti, por intermédio das políticas indigenistas no século XIX e XX, o Estado passou a tentar sufocar a identidade indígena, encarando-a como uma categoria transitória, o que se refletia nas

leis, e encontrava respaldo no imaginário social sobre os povos indígenas (BRIGHENTI, 2012).

Esse processo se insere em uma política de extermínio dos povos indígenas no Brasil, e a ausência desses povos enquanto temática escolar, ou a representação escolar dos indígenas como comunidades que viveram em um passado distante que legaram heranças culturais para os brasileiros, constituem dispositivos da formação desse imaginário de categoria transitória, alimentando a ideia de que os povos indígenas têm como destino a extinção. A inserção da temática indígena nos currículos e nas práticas escolares é de suma importância para que se possa rever essas percepções, e compreender a atuação indígena, enquanto agentes e suas histórias. Contudo, também é fundamental que questionemos se a inserção de conteúdos escolares vinculados à temática indígena por si só possibilita uma efetiva construção democrática e inclusiva. A inserção da temática nas salas de aula não significa o mesmo que uma mudança no imaginário social. Conforme analisa Rüsen (2007), o pensamento histórico sobre a sociedade em que os sujeitos escolares estão inseridos encontra na

sala de aula apenas uma parte de sua formação, e não o todo: está relacionado ao contexto familiar, midiático, religioso, e às diversas manifestações culturais e identitárias às quais as pessoas vivem e se vinculam. A própria instituição escolar permanece sendo uma ferramenta de dominação colonial, de tal modo que a inserção da temática indígena no currículo não anula essa realidade. Mesmo ao trabalhar com as sensibilidades, as narrativas e as versões indígenas das histórias, o modelo disciplinar (cujo nome já dá indícios da intencionalidade) tem como finalidade controlar corpos e saberes, mecanismo esse que vêm sendo exercido durante séculos, no sentido de colonizar o sul do planeta, ou as periferias urbanas. Logo, a inserção das temáticas indígenas é uma conquista importante dos movimentos sociais e indígenas, e precisam ser entendidos como tal, mas essa inserção precisa estar alinhada a uma descentralização dos saberes disciplinares europeizados, para rompermos com as práticas coloniais herdadas da modernidade/colonialidade, construindo-se opções de conhecimento pautadas em outras formas de manifestação política e epistêmicas.

Após a Constituição Federal de 1988, através dos artigos 231 e 232, várias comunidades Guarani começaram a retomar e assumir suas organizações e identidades indígenas. O texto constitucional que trata da questão indígena é resultado do esforço e da atuação de décadas dos movimentos indígenas por todo o Brasil, para que pudessem assumir suas identidades, fortalecessem sua atuação na luta por seus direitos políticos, acabassem com a política de integração, e fizessem valer os direitos originários pelas Terras Indígenas. A articulação dos povos indígenas, por meio de uma identidade indígena, se faz notar durante a ditadura militar, principalmente após a década de 1970. A construção de identidades indígenas pelos próprios trata-se de uma posição política na luta por direitos, mas em sua prática, os povos indígenas são diversos, e o sabem disso. Trata-se de lutas e disputas por memórias e direitos, que deveriam (devem) ser problematizadas nas escolas. As reivindicações dos movimentos e lideranças indígenas apontam para a repressão do Estado, e para a sua existência no presente, e não apenas enquanto povos isolados no passado, que legam ao presente contribuições

culturais: os povos indígenas estão aqui, hoje, com uma vasta pluralidade cultural e linguística, detentores de incontáveis patrimônios históricos e culturais, que lutam diariamente pela sua sobrevivência e pelo cumprimento dos seus direitos. Contudo, o entendimento anacrônico do indígena genérico inventado no século XIX pelo romantismo, vinculado à formação do Estado Nacional, permanece no senso comum e nas práticas escolares, confundindo aos não indígenas sobre o significado e a presença indígena atual. Essas caricaturas serviram para distanciar e subjugar os povos indígenas à identidade nacional, criando um distanciamento entre o processo educativo e a situação dos povos indígenas atualmente, pois contribuiu para a manutenção dos estereótipos sobre o significado de ser índio é estar ligado a comunidades exóticas do passado, que andavam nus e se isolavam nas matas. Conforme analisa Rafaela Albergaria Mello, por meio de uma reflexão sobre a concepção de João Pacheco (1999) sobre a expressão “Viagem de volta”:

Atualmente, o que sugere uma percepção anacrônica da temática, os índios ainda são percebidos como se

todos fossem iguais. Por isso, afirmamos que os índios no presente apresentam sensíveis diferenças quanto aos dos momentos históricos anteriores. Os grupos indígenas não são apenas remanescentes. Também existem muitos povos indígenas que estão reaparecendo, reconstruindo suas etnias, buscando seus direitos e preservando suas histórias.

Nessa perspectiva, João Pacheco cria a expressão Viagem de volta direcionado a realidade dos indígenas no nordeste brasileiro do século XX, mas válida para outros grupos indígenas que começam a buscar legitimidade. (OLIVEIRA, 1999) O conceito Viagem de Volta traduz a busca por suas raízes, pela reconstrução de suas tradições. Um movimento que busca legitimar a cultura esquecida, envergonhada, escondida. O recomeço do resgate e legitimação de identidades. (MELLO, 2013, p. 1).

Nessa perspectiva, estruturamos a rede de modo a editar fontes produzidas pelos povos Guarani, que remetam a essa retomada étnica em várias aldeias, a partir da imersão de narrativas sobre territorialidade, educação e artesanato Guarani. Mediante reflexões, explicações e depoimentos Guarani, imbuídos de uma lógica de mundo construída a partir do modo de ser Guarani, percebemos a construção de sentido das comunidades Guarani na busca pelo fortalecimento,

principalmente do *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya), compreendendo-se essas narrativas a partir do processo de elaboração de formas de ser específicas, que desdobram o mundo ocidental e fragmentam as tentativas de uniformização da formação identitária por meio do processo educacional. Por intermédio desse processo de construção das identidades indígenas, buscamos editar um conjunto de fontes que contêm narrativas Guarani acerca de sua territorialidade, das relações com a cidade por meio da venda artesanal, e da educação própria dos povos Guarani.

Foram selecionados trechos de audiovisuais (filmes, documentários, entrevistas, depoimentos, ensinamento dos mais velhos, projetos envolvendo comunidades Guarani), fotografias e narrativas (principalmente) extraídas do site *socioambiental.org* e de trabalhos de conclusão de curso da turma Guarani de 2015 do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, além de fontes de livros produzidos por grupos Guarani e não indígenas que coletam narrativas

sobre a sabedoria dos mais velhos das aldeias, que são encarados como os livros das aldeias.

Na análise da produção cinematográfica Guarani, por exemplo, podem ser percebidos padrões estéticos e narrativas audiovisuais produzidas por meio de um modo específico de conceber a narrativa fílmica. Os enfoques de câmera e o modo de filmagem, ligando a câmera e deixando-a gravar até a cena acabar, revela uma percepção Guarani que não está preocupada com construção de uma hiper-realidade que enfoque certos tipos de efeitos de sentido cinematográfico e de sensações sobre o espectador, mas sim o de produzir uma narrativa fílmica ritmada pela tradição oral e pela disposição da vida nas aldeias.

Percebemos um processo de resistência e de produção de novos sentidos culturais por intermédio desses filmes, bem como de cada tipo de fonte produzida por autores(as) ou coletivos Guarani. Esses novos sentidos são imersões da cultura Guarani em suas relações com o sistema-mundo, que transborda novas estéticas e respostas epistêmicas, tal como propõe Ramón Grosfoguel (2009).

Nessa produção de sentidos, realizada por meio de um processo de resistência e reafirmação étnico cultural, buscamos organizar as fontes mediante estratégias didáticas de reflexão sobre as fontes Guarani por nós editadas, para a elaboração de narrativas estudantis, por intermédio de atividade da elaboração e da edição de vídeo denominadas “Observe, ouça e elabore”. É sobre essas atividades, e a forma como organizamos as fontes Guarani para as atividades de edição de vídeo, que nos debruçamos a partir de agora.

3.2.2 Observe, ouça e elabore... Inventando e Editando...: elaboração de narrativas audiovisuais através de fontes produzidas pela sensibilidade Guarani em suas comunidades

Concebemos a organização das atividades de elaboração de audiovisuais, denominando-as de “Observe, ouça e elabore”. Essas atividades foram construídas sob a perspectiva de serem utilizadas por estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, ao longo do processo de

elaboração das atividades, percebemos que as possibilidades didáticas relacionadas às atividades sugeridas por meio da organização das fontes Guarani, também se tornaram viáveis para o Ensino Médio Regular. Logo, organizamos as temáticas de territorialidade, de artesanato e de educação Guarani mediante a problematização de algumas categorias bastante recorrentes no currículo nacional e estadual (catarinense) da EJA, por intermédio dos objetivos e das metas traçadas para essa modalidade de ensino. Realizamos uma investigação das mudanças e propostas presentes nos textos curriculares da EJA desde os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) e da proposta curricular catarinense, ambas correspondentes ao final dos anos 1990.

Ao perscrutar essas propostas curriculares, identificamos algumas possíveis abordagens de categorias presentes nos currículos de História para EJA, por meio das reflexões Guarani presentes em suas narrativas. A investigação curricular centrada na EJA se deve a atuação do mestrando enquanto professor dessa modalidade de ensino. Foi na percepção de lacunas em

relação à temática indígena, que optamos pelo tema de mestrado contemplado no desenvolvimento do site *historiaeculturaguarani.org*. A proposta de estruturação das atividades a partir das fontes Guarani, portanto, baseou-se no objetivo de decolonizar as propostas curriculares presentes na EJA - Ensino Médio¹⁰ pensando algumas categorias existentes nos currículos por meio das narrativas Guarani: suas respostas para os desafios e problemas apresentados pela relação com o sistema-mundo capitalista organizado por meio de projetos globalizados. Mediante esses critérios de seleção sobre quais categorias presentes nas discussões curriculares escolheríamos para serem analisadas e problematizadas a partir das narrativas e vivências Guarani presentes nas fontes por nós editadas, pudemos perceber a possibilidade de desenvolvimento dos seguintes eixos temáticos:

¹⁰ Devido ao enfoque dado ao Ensino Médio de EJA, analisamos também as propostas nacionais e estaduais para o Ensino Médio de Ensino Básico, tendo-se em vista que o currículo nacional da EJA, até o presente momento, foi elaborado apenas para o Ensino Fundamental - Séries Finais. Devido a esta situação, o nível Ensino Médio da EJA do Estado de Santa Catarina, baseia-se nas propostas e orientações curriculares em geral para EJA, e também na proposta nacional e estadual curricular para o Ensino Médio.

- Cidadania por meio das perspectivas Guarani: a relação dos povos Guarani com as cidades, mediante a venda de artesanatos; os direitos indígenas nas últimas décadas; o que os sujeitos e comunidades Guarani esperam e têm direito enquanto cidadãos; a luta pela demarcação de suas terras para viver em ambientes que possibilitem uma forma de vida relacionada ao *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya); a educação tradicional Guarani e o direito a uma educação diferenciada;
- Temporalidade e religiosidade: compreensões Guarani sobre sua forma de viver e estar no mundo, em seus sentidos dados à realidade que vivem, e suas concepções e necessidades diante de suas formas específicas relacionadas ao modo de ser Guarani, que permeia todas as suas atividades.

Percebemos a potencialidade da discussão sobre esses eixos temáticos nas categorias trabalho, cidadania e religiosidade, presentes nas discussões curriculares

relacionadas ao EJA do ensino médio, baseando-nos também nas propostas nacionais para ensino fundamental (séries finais) de EJA, e do Ensino Médio regular, pelo fato de não existir uma proposta específica para o Ensino Médio de EJA¹¹.

Devido à necessidade de sintetização para a defesa da proposta de intervenção pedagógica, optamos por organizar as narrativas Guarani por meio de suas concepções de territorialidade, de produção artesanal e de educação, problematizando-se as categorias trabalho, cidadania e religiosidade. Essa problematização de categorias presentes em currículos escolares de História, a partir dessas concepções, levou aos seguintes eixos temáticos, nos quais organizamos as atividades de elaboração e edição de vídeos encontradas na rede:

- Luta dos movimentos e lideranças Guarani, pela

¹¹ Base Nacional Comum Curricular, 2016; Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental, 2002; Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 1999; Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006; Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998; Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, 2014.

ocupação tradicional de suas terras, por meio de suas próprias concepções de territorialidade, devido à escassez de zonas territoriais para plantio e caça e direitos territoriais, atualmente;

- Produção artesanal tradicional, atividades laborativas, conhecimentos Guarani envolvidos às *tekoá* (espaço em que os Guarani Mbya mantêm seu modo de ser), e direito à circulação e manifestação cultural nas cidades por meio da venda artesanal.
- Educação tradicional Guarani específica nas aldeias, direitos relacionados a um sistema escolar diferenciado, e os problemas da transmissão dos saberes Guarani devido à escassez de espaço para viver segundo o *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya).
- A organização desses temas em atividades consistiu em elaborar propostas de edição de vídeo que provoquem os(as) estudantes a perceberem algumas categorias sociais (extraídas das narrativas Guarani, além das três citadas acima) presentes nas concepções

Guarani de territorialidade, dos significados artesanais, e dos sentidos educacionais vividos pelos povos Guarani. Esses temas foram organizados, portanto, por meio da análise e da busca de mediação e de diálogo entre as narrativas Guarani percebidas nas fontes disponibilizadas no site *historiaeculturaguarani.org*, e as categorias sociais que são propostas para o ensino de História nos currículos *juruá* (não indígena). Elaboramos atividades chamadas de “Observe, Ouça e Elabore”, com a finalidade de possibilitar aos estudantes não indígenas a percepção das experiências Guarani além das fronteiras coloniais, por intermédio de suas questões, seus problemas, suas respostas e suas categorias sociais. Para imergir os estudantes em uma proposta didática decolonial, organizamos atividades de produção de audiovisuais, a partir e por meio de narrativas Guarani, buscando-se propiciar um exercício de deslocamento, por

meio dessas narrativas e reivindicações, nas lutas por seus direitos.

As atividades denominadas “Observe, ouça e elabore”, portanto, estão integradas à metodologia de produção de um material didático que pretendemos decolonial, por estimular o que autores como Walter Mignolo (2003), Ramón Grosfoguel (2009) e Enrique Dussel (2009) compreendem como o exercício de um pensamento crítico de fronteira. Escolhemos propor uma modalidade de atividade que envolva mídias audiovisuais, portanto, para possibilitar o desenvolvido na proposta didática do material didático em dois sentidos: para que os(as) estudantes possam analisar e perceber as fontes produzidas pelos Guarani por intermédio de diferentes mídias (visual e sonora), propiciando o contato de estudantes não indígenas a narrativas que são produzidas por meio de uma oralidade composta pelo corpo, pelo contexto (o momento da fala no cotidiano Guarani), e pelas memórias manifestadas na visualização das paisagens em que vivem, e manusear essas fontes para a produção de suas narrativas; para

provocar a percepção de outras formas de ser e sentir o mundo, que se manifestam por meio de diversos sentidos, mediante os quais os Guarani atribuem sentidos às suas histórias e as suas narrativas. Foi devido à intenção de provocar o contato com esses diferentes sentidos, que denominamos as atividades de “Observe, ouça e elabore”.

A proposta de elaboração de audiovisuais por estudantes não indígenas dialoga também com as reflexões de autores que vêm sendo utilizados como referenciais para pensar a Educação Histórica por meio da produção de narrativas históricas, tais como Jorn Rüsen (2010), e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2005). Entretanto, cabe aqui uma ressalva: o campo da Educação Histórica tem como proposta a pesquisa das relações sociais e históricas que formam os saberes e as práticas relacionadas à história ensinada. Compreende as narrativas escolares, de professores(as) e estudantes, além de outros sujeitos escolares, como fontes históricas de pesquisa, buscando compreender como se ensina, e o que esses sujeitos sabem sobre História. Entretanto, a Educação Histórica não tem como

objetivo direto (apesar das pesquisas estarem diretamente relacionadas) elaborar estratégias didáticas que potencializam a aprendizagem durante o processo de ensino: dispõe-se a pesquisar quais são os conhecimentos e as narrativas históricas que já existem na produção discursiva da História ensinada, em professores(as) e estudantes. Propomos aqui uma metodologia que dialogue com essa perspectiva, mas nossa preocupação está orientada para a contribuição da produção de narrativas históricas que insiram as respostas gnosiológicas Guarani ao Ensino de História. Baseados nessas discussões, organizamos, mediante o currículo eurocêntrico que privilegia o modo de saber e a produção do conhecimento branco ocidental, e aqueles que estão formatados a essa forma de pensar, a construção de atividades de narrativas audiovisuais que, em diálogo com as sensibilidades, as estéticas, e os conhecimentos Guarani, possibilitam um deslocamento do mundo colonial, o qual amarra a percepção histórica a uma visão engessada de progresso. A branquitude, enquanto identidade racial branca, suas estratégias e seus mecanismos de preservação da discriminação, trata-se,

também, do exercício do poder (SCHUCMAN, 2012). De uma forma de ser, de estar e de se colocar no mundo a partir de um lugar de privilégio. As violências sejam elas epistêmicas, físicas, simbólicas, derivam desse lugar. O currículo disciplinar de História reproduz a violência colonial, por meio da incorporação acrítica dos encaminhamentos epistemológicos que direcionam os sujeitos ocidentais a uma visão de progresso sem autonomia em relação à possibilidade de percepção de outras respostas de viver e perceber a história do mundo moderno.

As atividades de produção de narrativas audiovisuais por meio de fontes Guarani, presentes nos “Observe, ouça e elabore”, foram organizadas dentro da proposta de elaboração de um material didático que possibilite estudantes não indígenas de imergir no pensamento Guarani além das fronteiras coloniais, para perceber questões, problemas e categorias construídas socialmente por meio das respostas e reivindicações Guarani. Assim, por questões metodológicas, dividimos as atividades entre os círculos contendo atividades de “Observe, ouça e elabore”, e atividades chamadas de

“Inventando e editando”. Nas atividades de “Observe, ouça e elabore”, os estudantes são conduzidos, por intermédio das narrativas Guarani organizadas e editadas por nós de acordo com os temas territorialidade, artesanato e educação Guarani, a perceber as relações tradicionais Guarani nas aldeias, seus problemas e suas concepções que partem do *Nhandereko* (modo de viver Guarani). Os “Inventando e Editando” são atividades de edição de vídeo em que os(as) estudantes utilizarão seus vídeos já produzidos nos “Observe, ouça e elabore” para produzir um novo vídeo, mediante contato com novas narrativas Guarani, as quais foram selecionadas por nós, por revelarem as relações de fronteira, de convergência e de divergência entre o mundo ocidental e o mundo Guarani. Assim, o Inventando e Editando seriam atividades subsequentes à produção dos “Observe, ouça e elabore”. Propomos um desenvolvimento processual da percepção estudantil sobre as relações de fronteira, e a construção cultural Guarani de suas fronteiras identitárias, em sua relação com a sociedade *juruá*.

Entretanto, essa proposta pedagógica processual não precisa ser obedecida pelos(as) professores(as), ou

visitantes do site em geral. Elaboramos a rede buscando estruturá-la em um formato em que ela pudesse ter diversos usos, e contribuir para o espaço escolar de diferentes formas. Os vídeos não precisam ser produzidos em sequência, podendo ser elaborado apenas um “Observe, ouça e elabore”, ou quanto os(as) professores(as) e estudantes perceberem como pertinente. Também é possível utilizar as fontes, encontradas na Biblioteca, ou a organização didática dos temas territorialidade, artesanato e educação Guarani encontradas na rede, por meio de outras propostas didáticas elaboradas pelos(as) professores(as) e usuários(as) do site. O site *historiaeculturaguarani.org* contribui, assim, com a inserção das narrativas Guarani no espaço escolar, em especial no Ensino de História, para que a formação educacional venha a estimular cada vez mais o diálogo e o exercício das diferenças, bem como o descentramento dos pensamentos ocidentais, orientando o imaginário estudantil por intermédio das reivindicações e respostas Guarani ao mundo global, que se mantém imerso na colonialidade do saber, do poder, e do ser.

3.2.3 A importância de se perceber: fontes Guarani editadas por um professor juruá, e a elaboração do conto “Um conto Guarani numa tarde de sexta...”

É de suma importância localizar nosso lugar de fala durante este trabalho de elaboração do site *historiaeculturaguarani.org*. Buscamos realizar um diálogo intercultural, na área do Ensino de História, com os povos Guarani, compreendendo a história Guarani a partir de seus narradores, e de fontes produzidas pelas comunidades, lideranças, sábios e autores(as) Guarani. Contudo, nós, não indígenas, que aqui construímos este trabalho, intervimos direta e indiretamente nas narrativas Guarani, por meio da proposta de organização didática das fontes, e mediante a própria edição das fontes, recortando os trechos que consideramos os mais pertinentes e adequados para cada atividade contida nos círculos da rede, por intermédio dos “Observe, ouça e elabore” e dos “Inventando e Editando”.

A equipe de elaboração do site *historiaeculturaguarani.org*, constituída de professores e

programador não indígenas, precisou tomar decisões estéticas e didáticas baseadas em estratégias de provocação pedagógica que conduzisse a quem navega pelo site a imergir na cultura e cosmovisão dos povos Guarani. Isto se deu em decisões sobre o layout do site, seus conteúdos, assim como na disposição das fontes. Muitas vezes, fomos surpreendidos por dificuldades inerentes às limitações sobre ferramentas, imagens e ícones que se aproximassem de significados Guarani, e durante as decisões sobre questões estéticas, frequentemente surgiram dúvidas sobre as cores e os desenhos que melhor representariam os povos Guarani. Essas limitações estão vinculadas às próprias linguagens presentes em um site. Portanto, buscamos analisar outros sites produzidos por grupos e coletivos Guarani, para percebermos a estética do seu layout, suas formas e seus desenhos. Ao analisarmos tais sites, percebemos que as questões realizadas pela equipe estavam diretamente relacionadas com nosso distanciamento étnico e cultural dos povos Guarani. Essas preocupações não existiam nos próprios sites Guarani, tendo em vista que as especificidades de seus sites ocorrem em outros sentidos,

por meio do uso das redes virtuais como forma de resistência, transmissão e atualização de seus saberes. Assim, as contribuições do site *historiaeculturaguarani.org* estão relacionadas à configuração de um espaço em que se podem ouvir as vozes Guarani, mas sob hipótese alguma, pretendemos substituí-las, cientes de suas especificidades culturais, que não se permitem copiar, justamente por ser resultado da construção e da vivência histórica de suas cosmovisões, que são ricas e plurais.

Salientamos que a elaboração de um site contendo um arrolamento e atividades de edição de fontes Guarani, realizado por um professor *juruá* (não indígena), e destinado a um público não indígena, demanda certos cuidados. Ao elaborar o site, assim como ao utilizá-lo enquanto visitante, precisamos perceber os limites de uma proposta pedagógica para a compreensão dos significados emanados das narrativas Guarani. A ilusão de que podemos captar a cultura Guarani como um todo é também uma forma de violência colonial, pois reproduz a ideia de um indígena genérico, congelado no tempo, cuja cultura é possível aprender, como se estivesse tabelada.

Além de uma forma de violência aos povos indígenas, que têm suas identidades indígenas negadas e reduzidas mediante tal perspectiva, conforme analisa José Ribamar Bessa Freire (2010), essa forma de pensar possui incongruências conceituais, uma vez que toda e qualquer cultura está em constante transformação, não sendo definida por meio de fronteiras visíveis e conscientes, mas por intermédio das condições sociais e históricas em que se manifestam.

Não tomar os devidos cuidados para se atentar a especificidade de materiais didáticos não indígenas sobre os povos indígenas, implica em reproduzir a concepção de índio folclorizado, que só existe como “contribuição” à formação da cultura brasileira, negando-se assim a diversidade cultural dos povos indígenas, bem como a sua existência no presente. Nega-se, portanto, por meio desse discurso, o próprio acesso dos povos indígenas aos seus direitos (pois tem a historicidade de suas formações identitárias ignoradas), e contribui-se para a exclusão social desses povos (FREIRE, 2010, p. 24-31).

Para realizar uma provocação sobre a ideia de folclorização das culturas indígenas, e da atribuição

ocidental da própria palavra “cultura” para subalternizar as práticas e características culturais de outros povos, elaboramos uma intervenção pedagógica em forma de conto, denominado “Um conto Guarani em uma tarde de sexta...”. Essa intervenção pedagógica tem por objetivo provocar uma auto-reflexão naqueles que com ela interagem. Trata-se de um conto de autoria desse professor/pesquisador, cujo roteiro se passa na cidade de Joinville (Santa Catarina).

Já fazia um bom tempo que um misterioso grupo havia se instalado na região. Suas estranhas crenças, formas de agir, costumes, valores e hábitos vinham há muito afetando a vida dos guarani.

– Eles se autodenominam Sonacirema, – relatou Kerexu, – devido a designarem o lugar que passaram a viver de Acirema.

– Eles se denominam devido ao nome do lugar que ocupam? – perguntou Kauê.

– Sim, pois os Sonacirema possuem uma estranha crença de que sua essência, que os define e identifica, é feita de pedaços do espaço que ocupam. – disse Kerexu.

– Por isso, os lugares que decidem se agrupar precisam ser fatiados em pedacinhos, e a cada pedacinho que fatiam, um novo espírito surge, com uma nova essência Sonacirema.

– Mas de onde vieram estes povos? – Kauê perguntou, novamente. – E por que eles acreditariam que pedaços de espaços que ocupam definem o que são? – Essa relação não parecia fazer muito sentido na cabeça de Kauê.

– A tradição dos Sonacirema relata que vieram do Leste, mas os guarani já tiveram e continuam tendo algumas explicações diferentes para o seu surgimento. Os guarani chamam eles de *Juruá*. – relatou Kerexu. – Vieram para essas terras por que um grande império os cercava, e os impedia de comercializar com outros povos. Eles aprenderam muito com esse império, o suficiente para desenvolver seus meios de transporte e comunicação. Os Sonacirema comemoram até hoje essa época, como se esse fosse o período em que deram um salto, mas tentam excluir da história esses povos que os dominavam econômica e culturalmente, para não demonstrar seu isolamento e dependência nesse período.

– Se vieram de outro lugar... por que estão prejudicando aos guarani? Desta vez foi Pedro quem perguntou.

– Como havia dito, – prosseguiu Kerexu, – para os Sonacirema, a cada pedacinho de espaço é atribuído poderes mágicos, pois eles acreditam que estes pedacinhos conferem estabilidade espiritual.

Kerexu tinha uma expressão calma, como se estivesse repetindo uma história que contara muitas vezes...

– Se os guerreiros Sonacirema defendem que um pedaço é de uma certa pessoa, avisados pelos grandes sacerdotes que

escrevem as leis sagradas, acredita-se que este alguém amplia seus poderes mágicos. – percebeu a expressão de curiosidade de seus ouvintes... – Passa a adquirir poderes de transformar coisas e acumulá-las. Buscando esses poderes, o Sonacirema tem cada vez mais fatiado espaços, inclusive o ar, para ampliar o que consideram ser seus poderes mágicos. (MEYER, André Felipe. *Um Conto Guarani Em Uma Tarde de Sexta*. In.:

<<http://www.historiaeculturaguarani.org>>. Acesso em 02/02/2017).

Em um diálogo entre personagens que fizeram sua inscrição no Centro de Educação de Jovens e Adultos, no centro de Joinville, esses futuros estudantes acabam encontrando uma mulher Guarani Mbya. Iniciam uma conversa com a Guarani, sobre os povos Sonacirema, que são descritos como uma cultura violenta, que vivem por meio de códigos mágicos, os quais trazem sentido às suas vidas, e lhes impõe atividades dilacerantes e sadomasoquistas. Baseado no texto “Ritos Corporais entre os Nacirema”, do professor Horace Miner (1973), o conto é uma sátira à nossa própria sociedade ocidental (“Nacirema” de trás para frente se escreve “American”, de modo a ser adaptado por nós para uma versão

portuguesa, significando a palavra “Americanos” de trás para frente), e foi elaborada pensando-se em utilizá-la junto ao texto.

Por intermédio dos comportamentos culturais ocidentais de ocupação de seus territórios, utilizamos do recurso da ironia, e enfatizamos alguns costumes relacionados a valorização cultural da propriedade privada, assim como a privatização de coisas inusitadas (como o ar, por exemplo, ao se comprar um apartamento na planta), invertendo a posição do folclorizado, de modo que os(as) estudantes percebam a própria cultura como folclore. Encontramos nessa proposta pedagógica, uma possibilidade de provação para pensar a si mesmo, estranhar-se e ao mesmo tempo perceber-se enquanto sujeito cultural, desnaturalizando suas práticas, para que se reflita sobre a relatividade cultural de seus próprios critérios. Pensamos que essa auto-reflexão potencializa a compreensão dos estudantes sobre as relações etnocêntricas, e a condição de branquitude, enquanto características que definem a identidade racial branca e seus privilégios, imposta por uma sociedade que folcloriza outras culturas, mas compreende a sua, que se

pretende herdeira da cultura europeia, como natural, e, portanto, a única correta e coerente.

O conto foi disponibilizado na forma escrita e audiovisual, tendo pequenas diferenças em seu roteiro, para adaptá-lo ao suporte que está sendo utilizado para acessá-lo. Para produzir a versão audiovisual do conto, selecionamos algumas imagens e sons que são encontrados no final do audiovisual, que se passa a maior parte do tempo em tela preta, sendo ouvida, inicialmente, uma canção Guarani Mbya, antes que o conto se inicie. As imagens e sons inseridos no final do conto estão relacionados às distinções e aos papéis sociais existentes em nossa sociedade ocidental, devido à nossa lógica e aos valores que giram em torno da propriedade privada dos meios de produção, e da dependência desses proprietários para a ocupação territorial, nos meios urbanos, atualmente. Selecionamos alguns barulhos que remetem à construção de prédios, e à valorização social excessiva de algumas profissões em detrimentos de outras, que não requerem escolarização, mas sem as quais nada seria possível de realizar. Além da naturalização das desigualdades, e dos rituais para o

acesso ao uso do solo, que envolvem a propriedade privada, destacamos também os ritos corporais entre os povos ocidentalizados, que utilizam de várias crenças para purificar e desviar o corpo do que acreditam ser seu percurso natural de putrefação, por meio de plantas e de ervas sintetizados, que muitas vezes não sabem para o que servem, mas usam da mesma forma, em rituais específicos que realizamos nos cômodos de nossas residências. Essa provocação já é encontrada no texto de Horace Miner (1973), que enfoca os rituais corporais ocidentais, baseados em padrões estéticos que estão associados aos nossos códigos morais, e as nossas práticas sociais.

Ao final do conto, propõe-se uma atividade de elaboração de audiovisual, que estimule os(as) estudantes a realizar uma reflexão sobre suas próprias referências culturais, em uma proposta de relativização cultural. Perceber que a sua própria cultura não é superior às outras, e assim como todas as outras, insere-se nas condições materiais e simbólicas, e na atuação de sujeitos que se relacionam e criam sentidos e significados para essas realidades vividas, é um passo importante para

estabelecer relações de alteridade. Sem perceber a violência implicada nas perspectivas de folclorização do outro, os estudantes ficam impossibilitados de construir um sentimento de empatia com os povos indígenas, por não perceberem a violência colonial sofrida por esses povos. Portanto, as provocações presentes no conto podem ser utilizadas pelos professores enquanto intervenção didática introdutória, às atividades encontradas na rede, onde entrarão em contato com as narrativas Guarani.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÃO À DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA ATRAVÉS DA SABEDORIA E DAS PERSPECTIVAS DOS POVOS GUARANI

A manifestação da violência colonial acontece de várias formas no ambiente escolar. Uma professora cansada, que após a aula, ouve no jornal uma notícia dizendo que o governo está fazendo o possível para alcançar as metas na educação impostas pela OCDE; um estudante indígena que estuda Grécia Antiga, mas nunca ouviu falar sobre a sabedoria de seus povos em sala de aula. Assim como as narrativas Guarani, que não costumam estar presentes em sala de aula, ou no espaço escolar. Pelo contrário: as normativas que orientam a educação escolar utilizam critérios para se manter uma visão baseada nas leituras políticas e econômicas da modernidade europeia, varrendo para fora das escolas as possibilidades de outras respostas e critérios, em relação às escolhas e as leituras das situações históricas vivenciadas.

Propondo-se um processo pedagógico que parta de uma perspectiva decolonial, estamos assumindo uma

manifestação de desobediência epistêmica em relação à atual geopolítica do conhecimento. A situação colonial permanece por meio da naturalização da dominação de certas identidades sobre outras. O movimento decolonial se dá no descentramento das narrativas políticas e intelectuais imperialistas, para outras formações de identidades, de modo a perceber essas identidades em política, como propõe Walter Mignolo (2008). Segundo o autor, descolonizar processos de reflexão, pesquisa, ensino e aprendizagem, significa uma opção epistêmica, de modo a se desvincular dos mecanismos de legitimação dos conceitos ocidentais e sua acumulação de conhecimento (o que não implica em ignorá-lo). Assim, em lugar de adequar a produção e política estatal do(s) conhecimento(s) fundamentados na história imperialista, buscamos, pautados na desobediência epistêmica, ouvir às perspectivas Guaraní sobre a história, mediante de suas categorias, inserindo a elaboração do site *historiaeculturaguarani.org* em uma geopolítica e política do conhecimento que parta de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, “[...] que foram racializadas (ou seja, sua

óbvia humanidade foi negada)” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Por essa história de violência epistêmica, encontramos várias dificuldades e limites ao realizarmos uma proposta de intervenção pedagógica que desobedece a normatividade colonial imposta aos meios escolares. Destacaremos, aqui, algumas dessas dificuldades. Pela própria formação das práticas coloniais de produção dos saberes escolares, várias dificuldades e limitações se manifestaram ao longo desta pesquisa para a elaboração do site *historiaeculturaguarani.org*. Justamente por seguir um caminho de desvinculação dos conceitos epistemológicos ocidentais, a opção decolonial implica em aprender a desaprender, já que os cérebros de um vasto número de pessoas ao redor do planeta foram programados pela razão imperial/colonial, materializados no conhecimento ocidental, construídos a partir dos fundamentos das línguas grega e latina, e das seis línguas imperiais europeias (vernáculos), e não as línguas indígenas, Guaraní, mandarim, bengali, aymara, por exemplo. Tal formatação mental realizada pela razão imperial legitimou-a (e legitima-a) em sua autoafirmação

como identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e ao expelir esses construtos para fora da esfera normativa do “real” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Aos buscarmos elaborar um material didático que partisse das vozes Guarani, assumimos as dificuldades de legitimar as exterioridades (construtos inferiorizados) que são construídas a partir de uma interioridade ocidental (identidade superiorizada). Essa exterioridade surge quando a interioridade busca limpar e manter seu espaço imperial, de modo a subjugar esses espaços exteriores. Como afirma Mignolo (2008, p. 291), são dessas exterioridades,

[...] das exterioridades pluriversais que circundam a modernidade imperial ocidental (quer dizer, grego, latino, etc.), que as opções decoloniais se reposicionaram e emergiram com força. [...].

Optamos pela decolonialidade por ser essa uma forma de pensar que impulsiona a partir das exterioridades. Os povos Guarani, os quais buscamos ouvir e fazer com que fossem ouvidos, por meio do Ensino de História, constituem descentramento em

diversos vetores de seus mundos sociais, tendo em vista que suas línguas e sua cosmovisão estão deslocadas em relação a razão imperial, estando assim, dentro do que se buscou varrer e limpar para fora da esfera normativa do “real”. Inserir tais saberes e identidades exteriores na interioridade que fundamenta os currículos e as práticas escolares de História consistiu, em enfrentar os limites etnocêntricos dos planos curriculares, dentro e fora das escolas. Afinal de contas, as fontes as quais utilizamos não são facilmente encontradas em arquivos históricos, ou na memória consciente das sociedades ocidentais, pois esses espaços estão tomados pela programação, e, portanto, pelos critérios de seleção da razão colonial. Assim, as pesquisas realizadas para compilar e editar as fontes que compuseram o site *historiaeculturaguarani.org* foram extensas. Buscamos compreender e evidenciar as perspectivas, as necessidades e as versões Guarani. Esse objetivo revelou outros desafios e o nosso caminho de pesquisa, uma vez que o pesquisador e professor responsável pela elaboração do site não está inserido na exterioridade que os Guarani vivem, e por extensão, não vivencia e nem

experimenta a violência colonial em relação à cultura, ao modo de ser, e a racialização que sofrem os povos Guarani. Buscamos compreender esses processos históricos e as narrativas Guarani por meio de uma relação de empatia e alteridade, mediante uma metodologia que nos possibilitasse identificar os sentidos e significados atribuídos pelos Guarani, na elaboração de suas realidades. Também buscamos perceber, diante dos limites da pesquisa, os mecanismos de violência colonial presentes na própria produção das fontes Guarani, salientando esses processos físicos e simbólicos de violência por intermédio das intervenções pedagógicas realizadas no site educativo.

Outra dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa foi o rompimento das barreiras entre teoria e prática, já que o pensamento decolonial significa também seu fazer. A distinção moderna entre teoria e prática não se aplica ao campo do pensamento de fronteira e projetos decoloniais relacionados às comunidades Guarani. Essas barreiras são impostas constantemente nos meios escolares e de produção do conhecimento, perante uma divisão entre ideia e empiria, ou pesquisa investigativa e

posicionamento ideológica e politicamente marcado. Ao entrar em contato com essa dicotomia que acompanha as formas de pensar não indígenas, os Guarani veem suas categorias de pensamento confrontadas com tais fundamentos do conhecimento ocidental. Essa forma de organização da produção do conhecimento se torna imperial na medida em que é encarado socialmente como um projeto intelectual e político a ser implantado. Esconde-se suas marcas ideológicas ao se fazer surdo a outras vozes e formas de enxergar a realidade, pois assim esses fundamentos se pretendem universais. Entretanto, os sentimentos Guarani que definem a *tekoá*, por exemplo, não se manifestam em saberes que se diferenciam de suas práticas. A partir da organização de sua forma de estar no mundo, os Guarani praticam sua organização territorial enquanto manifestação espiritual, matriz de produção de conhecimentos entre os espaços da *Opy*, coral, os mais velhos e as escolas indígenas, e assim manifestam práticas políticas: resistem à imposição colonial em seu modo de ser, e propõe soluções aos problemas ocidentais a partir de seus pontos de vista, e de suas categorias de pensamento.

Portanto, durante a elaboração do site *historiaeculturaguarani.org*, buscamos nos posicionar em relação à opressão e ao silenciamento dessas vozes Guarani, propondo o site como espaço para ouvir e sentir o *mbya reko*, e outros modos de ser Guarani, e o que os povos Guarani têm a dizer e a ensinar sobre suas experiências sociais frente ao mundo ocidental. A seleção de filmes, textos, trabalhos acadêmicos que selecionamos neste trabalho, estão permeados pela oralidade e corporalidade inerente ao modo de ser Guarani, a partir e por meio do qual constroem seus conhecimentos, e entendem as histórias humanas. A compilação dessas fontes foi organizada no sentido de compreender como a produção dos saberes são ações conectadas e inseparáveis das questões práticas, socialmente construídas.

Entendemos que o ensino escolar requer uma ampliação dos referenciais gnosiológicos das diversas culturas locais externalizadas no mundo moderno e global, que sofreram a subjugação do pensamento eurocentrado. A imposição de modelos de pensamento moderno/colonial encontra nos espaços escolares, instituições de reprodução, que ao mesmo tempo, sofrem

os reflexos da sociedade colonial. Há estereótipos relacionados aos povos indígenas, por não se manifestarem de acordo com os ideais epistêmicos, éticos e ontológicos. Conforme percebe a autora Carolina Jorquera Martínez, a permanência dessa situação colonial implica na negação do valor da sabedoria de todos que não encarnaram os ideais epistêmicos, éticos e ontológicos, de modo a serem exilados dos espaços escolares os saberes das classes populares e dos povos indígenas. Mediante a negação do valor atual dos saberes dos povos indígenas, consolida-se uma visão caricata do índio apenas no passado, associando a identidade indígena a bárbaros, infiéis, inimigos da civilidade e do progresso (JORQUERA MARTÍNEZ, 2013, p. 161). O processo investigativo aqui desenvolvido buscou consolidar estratégias pedagógicas para deslocar as narrativas e sensibilidades, bem como para desconstruir tais estereótipos, e intermediar o acesso às vozes dos sábios, líderes, e comunidades Guarani, na interioridade dos espaços escolares, enquanto referenciais para o processo de ensino e aprendizagem histórica nas salas de

aula, principalmente, no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

A experiência deste professor/pesquisador atuante no Centro de Educação de Jovens e Adultos foi significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Lecionar na EJA implica experimentar um processo de ensino com pessoas marcadas por trajetórias e condições de acesso desiguais aos processos educacionais. Implica também em lidar com uma estrutura educacional com poucos recursos, devido à falta de investimento governamental, e os preconceitos que essa rede de ensino sofre, constantemente, por parte da comunidade escolar, e dos próprios profissionais do ensino regular que dividem as escolas com a EJA. Por essas razões, faz-se fundamental o desenvolvimento da autoestima com os estudantes jovens e adultos, por meio de estratégias didáticas que conduzam a possibilidades de desenvolvimento e descoberta de habilidades, de sensibilidades e de competências que os estimulem a ampliar e reconhecer diferentes linguagens e saberes. As atividades de edição de vídeo contidas no site *historiaeculturaguarani.org*, foram elaboradas com o

objetivo de inserir os estudantes, principalmente da EJA, em atividades que possam desenvolver suas competências narrativas, bem como, as sensibilidades ligadas às relações de alteridade e empatia com as comunidades Guarani, tanto em suas formas específicas de entender o mundo, como nas relações de exclusão e violência com as quais convivem.

Tendo em vista as complexidades, as dificuldades e as condições específicas em que o ensino de História se dá na EJA, percebemos a particular carência de uma discussão sobre as cadências de tempo específicas dos ritmos de aprendizagem e contato com as discussões realizadas sobre história indígena, das realidades de diferentes estudantes. Buscamos elaborar o site da forma mais versátil possível, para ser utilizado nas salas de aula de diferentes formas, em diferentes ritmos e sequências. Ao buscarmos nos livrar das amarras padronizadoras dos modelos formais que muitas vezes são impostos às práticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, mediante conteúdos normalizadores e padrões de avaliação e reprodução dos fundamentos do pensamento colonial, constatamos que a utilização do site

historiaeculturaguarani.org se direciona às professoras e aos professores da Educação de Jovens e Adultos, enquanto proposta de desobediência epistêmica aos padrões de organização e produção dos saberes escolares dessa modalidade de ensino, principalmente em relação ao Ensino de História Indígena. Buscamos atuar no processo de ensino através e a partir de categorias Guarani, para compreender alguns conceitos recorrentes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tais como trabalho, cidadania e identidade. É a partir do exercício das sensibilidades dos estudantes às respostas e compreensão Guarani desses conceitos, em seu modo de ser e sentir, que as pesquisas e as atividades da proposta de intervenção pedagógica em forma de site de elaboração e edição de vídeos foram por nós estruturada.

Problematizando-se as possibilidades de elaboração de um material didático que inserisse as reflexões Guarani sobre suas compreensões de territorialidade, sua relação com a produção artesanal, e suas formas de educação e ensino, desenvolveu-se, aqui, um site com propostas de elaboração de narrativas audiovisuais para estudantes do Ensino Médio de EJA e

Regular, mediante a edição de fontes produzidas por pessoas e comunidades Guarani. Ao desenvolvermos o site *historiaeculturaguarani.org*, buscamos realizar uma proposta de contribuição ao campo do Ensino de História Indígena, e ao reforço de meios para ouvir a sabedoria, perspectivas, organizações políticas, necessidades, e manifestação própria das pessoas Guarani. Salientamos que o site continuará sendo desenvolvido após a defesa deste trabalho de mestrado à banca.

Diante da inserção da cosmovisão Guarani em uma proposta de intervenção pedagógica, pudemos perceber alguns significados atribuídos a terra pelos Guarani. A situação de terras no Brasil vem sendo dividida de forma desigual desde a consolidação das capitânicas hereditárias. Vários Movimentos Indígenas Guarani atuam na defesa de seus direitos pela demarcação, e relembram a situação paradoxal em que os povos Guarani se encontram, ao viverem *Yvy Rupa* (terra habitável para os Guarani, localizada entre o Paraguai, Argentina, Bolívia, Uruguai e Brasil) sem as condições necessárias para viver o *mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya).

Entretanto, ao pensar na elaboração de materiais didáticos tais como o site *historiaeculturaguarani.org*, que impulsionam a inserção das sensibilidades indígenas em sala de aula, é preciso se perguntar: e daí? Essa é uma questão com a qual nós, educadores(as) temos que lidar ao longo de nossa atuação enquanto professores(as) e pesquisadores(as). A inclusão de conteúdo, o deslocamento das sensibilidades e saberes, o trabalho com materiais didáticos, propostos por meio do site, acabam com a violência colonial? Respeitar, valorizar e conhecer a cultura do outro pressupõe, numa perspectiva decolonial, que as exclusões e as violências deixam de existir? É preciso, também, assumir a escola enquanto espaço colonial, posicionar-se politicamente para a efetivação de políticas públicas, vinculadas à produção de materiais, formação de professores, e na luta pelos direitos indígenas, buscando ecoar as suas respostas à violência que a modernidade colonial tem lhes imputado por séculos.

Gostaríamos de finalizar justamente lembrando a narrativa do Guarani João Batista Gonçalves (2015, p. 32), que desloca nosso olhar para outras formas possíveis

de compreender o espaço, e assim, deslocam também o modo de compreender as políticas públicas em relação às questões de terra. Conforme analisa Gonçalves, ao observarmos as Terras Indígenas Guarani Morro dos Cavalos em sua demarcação atual por meio de laudos antropólogos, percebe-se que não se trata de uma grande área em comparação ao espaço e as condições ambientais em que antes viviam: o que mais incomoda aos Guarani é que foram os ocupantes legítimos daquelas terras, e agora precisam lutar para viver e ter espaços nela. A comparação que pode ser feita é como se invadissem nossa casa e você tivesse que lutar para morar nela, onde está sua história, construída com o seu suor e o seu trabalho, e que simplesmente se apossam e exigem que você justifique porque aquela casa é sua: assim é o sistema do Estado aos olhos Guarani, “[...] que muitas vezes não compreende os valores das terras indígenas”. (GONÇALVES, 2015, p. 32). Por intermédio do site *historiaeculturaguarani.org* pretendemos consolidar uma forma de ouvir as vozes Guarani nas salas de aula, fazendo compreender esse incompreendido, e entendendo o Ensino de História como um importante espaço para o

reconhecimento das lutas e das perspectivas dos povos Guarani, nas fronteiras entre as histórias locais dessas comunidades, com o(s) mundo(s) global(is).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na História: abordagens interdisciplinares. **Revista Tempo**, Niterói/RJ, v. 12, n. 23, p. 11-14, jul./2007. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=51>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História**: a disciplina História nas tramas da didatização. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

ANTONACCI, Antonieta. Decolonialidade de corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: ANTONACCI, Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py** – Sistema Nacional de Educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. 2015. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, PE: Vídeo nas aldeias, 2010. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guia_prof.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ARNT, Mônica de Andrade. **Mediações musicais e direitos autorais entre grupos Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BONOMO, Mariano. A model for the Guarani expansion in the La Plata Basin and litoral zone of southern Brazil. **Quaternary Internacional**. n. 356, p. 54-73, 2015.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da história. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 92-106, Dez./1999.

BORGHETTI, Andrea. **Tekó, Tekoá, Nhanderecó e Oguatá: territorialidade e deslocamento entre os Mbyá-Guarani**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação

Básica; 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2016. 302 p.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In.: WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Educação guarani e educação escolar: Desafios da

experiência Mbya e Nhandeva. **Cadernos do LEME**, v. 02, p. 22-40, 2010.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos Indígenas em Santa Catarina. In.: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; Rosa, Helena; Bringmann, Sandor (Org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Ed. Palotti, 2012.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Pirai/Araquari/SC**. 2015. 41 f. TCC (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BURD, Rafael. Proposta de estudo da história indígena analisando a trajetória de uma liderança: o caso de Sepé Tiaraju. **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 69-86, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. **A arte do corpo mbyá-guarani**: processos de negociação, patrimonialização e circulação de memória. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDADO, Rejane. **A Pedagogia Guarani Kaiowá e a Escola**. 6º SBECE, 3º SIECE, Educação, Transgressões, Narcisismos. 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013. **Anais...** Natal: ANPUH, 2013.

COMISSÃO GUARANI *YVYRUPA*. Morro dos Cavalos: Terra Guarani! **Youtube**, 27 maio 2015. Disponível em: <<http://youtube/BWfVruWSh6M>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

DARELLA, Maria Dorothea Post. ***Ore Roipotã Yvy Porã “Nós Queremos Terra Boa”***: territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina - Brasil. 2004. 435 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, 2004.

DIAS, Adriana; HOELTZ, Sirlei. Indústrias líticas em contexto: o problema Humaitá na Arqueologia Sul Brasileira. **Revista de Arqueologia**, v. 23, n. 2, 2010, p. 40-67.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (Org). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Argentina, 2005.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria

Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

FAUSTO, Carlos. HECKENBERGER, Michael. Indigenous History and the History of the “Indians”. In.: FAUSTO, Carlos; HECKENBERGER, Michael (Ed.). **Time and Memory in Indigenous Amazonia: Anthropological Perspectives**. Florida: University Press of florida, 2007, p. 1-43.

FAUSTO, Carlos. Se Deus fosse jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI-XX). **Mana**. v. 11, n. 2, Rio de Janeiro, 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In.: **Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos**. Olinda, PE: Vídeo nas aldeias, p. 18-38, 2010. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guiia_prof.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata

Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In.: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LADEIRA, Maria Inês. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. **Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil**, out., 2003. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/print>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, p. 131-150, 2006.

LOPES, Michele Moraes. ROCHA, Aristeu Castilho da. SÁ, Janaína da Silva. Em busca do currículo integrado experiências pedagógicas a partir das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, Edição Especial: PPGH-UNISINOS. p. 431-441, ago., 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MARQUES, Roberta Pôrto. Um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os Mbyá-Guarani (RS). **Espaço Ameríndio** (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, p. 97-118, 2012.

JORQUERA MARTÍNEZ, Carolina. Sistemas Educativos, Hegemonía y Lógica de Conocimiento: validación, educabilidad y borraduras de la diferencia. In.: REA CAMPOS, Carmen; CANALES TAPIA, Pedro. **“Claro de luz”**: Descolonización e intelectualidades Indígenas en Abya Yala, siglos XX y XXI. Instituto de Estudios Avanzados, Román Díaz 89, Providencia, Santiago (Chile). Primera edición, diciembre 2013.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, v. 2, n. 3, p. 153-167, jan.-jun./2009, Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 07 out. 2015.

MELIÀ, Bartomeu. **El guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria**. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, v. 5, 1986.

MELLO, Rafaela Albergaria. Povos indígenas no Ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios, 28., 27 a 31 de julho de 2015. **Anais...** Florianópolis: ANPUH, 2015.

MEYER, André Felipe. Um Conto Guarani em uma Tarde de Sexta. **História e Cultura Guarani**. 2017. <<http://www.historiaeculturaguarani.org>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**:Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões Sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago., 2008.

MINER, Horace. Ritos Corporais entre os Nacirema. In.: DE VORE, Paul; ROMNEY; Kimball (Eds.). **You and Others**: Introductory Anthropology. Cambridge: Winthrop Publishers, p. 72-76, 1973.

MONGELO, Joana Vangelista. *OKOTEVE JA VY'A*: educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In: NOVAES, Aduato (Org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTEIRO, John Manuel. Entre o Etnocídio e a Etnogênese. Identidade Indígenas Coloniais In.:

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Apresentada para o concurso de Livre Docência na área de Etnologia, subárea História Indígena e do Indigenismo, disciplinas HZ762 e HS119) - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Antropologia IFCH-Unicamp. Campinas, ago., 2001.

MONTEIRO, John Manuel. Redescobrimo os Índios da América Portuguesa: incursões pela história indígena e do indigenismo. In.: MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Apresentada para o concurso de Livre Docência na área de Etnologia, subárea História Indígena e do Indigenismo, disciplinas HZ762 e HS119) - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Antropologia IFCH-Unicamp. Campinas, ago., 2001.

MOREIRA, Marcos. **Visão Guarani Sobre o Tekoa**: relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território. 2015. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Professor Edson *Kayapó*, e a importância da Literatura Indígena. **Youtube**, 19 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

NADAI, Elza. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In.: PINSKY, Jaime. (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 9. ed. 2001, p. 73-92.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 7, p. 155-173, 2012.

NEUMANN, Eduardo. Documentos escritos por indígenas: as duas mensagens de Hilário Yrama (1757). **Corpus** [En línea], v. 3, n. 1, jun., 2013. Disponível em: < <http://corpusarchivos.revues.org/346>>. Acesso em: 29 out. 2015.

NEUMANN, Eduardo. **Práticas letradas Guarani: produção e usos da escrita indígena (Séculos XVII e XVIII)**. 2005. 364 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, Eliete da Silva. Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena: O caso do projeto “Vídeo Nas Aldeias”. **Ciberlegenda**, v. 23, p. 61-72, 2010.

RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês (Orgs). **Guata Porã/Belo Caminhar**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015).

ROSA, Helena Alpini. **A Trajetória Histórica da Escola na Comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC: um Campo de Possibilidades**. 2009. 181 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In.: **História Viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007, p. 85-133.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 79-91.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014, 192 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHUMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2012.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In.: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet, (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; JOSÉ DA SILVA, Giovani. História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente. **História Oral**, v. 13, n. 1, p. 33-51, jan.-jun. 2010.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mborái*: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani. 2009. 309 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 291-307, ago., 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In.: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179 - 217, 2000.

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

REFERÊNCIAS DAS FONTES UTILIZADAS NO SITE HISTORIAECULTURAGUARANI.ORG

FONTES AUDIOVISUAIS

A DANÇA dos xondaros e xondarias. Direção: Jera Giselda. Aldeia tekoa Tenonde Porã. São Paulo, SP. 2013. (31 min), son., color.

A FORÇA do Xondaro. Coordenadores: Joana Cabral. Lucas Keese. Marcos Tupã. Pedro Vicente. São Paulo e Rio Grande do Sul. 2013. (45 min), son., color.

ARA Pyau - Ano Novo - Aldeia Mbya Guarani *Kaaguy Hovy Porã* – Maricá, RJ. **Youtube**, 25 fev. 2015. (12:57), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6B8aQi3rnI8>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ARA Pyau. Cineasta Mbya. **Youtube**, 26 set. 2016. (02:06), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4PDL4d5u7Mk>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ATO Nacional Guarani Kaiowa em Belém. **Youtube**, 13 nov. 2012. (02:11), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JRvDYOwkxp4>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BATISMO Aldeia Guarani Mbyá - Nhemongarai 2015 - Aldeia Piraí (Tiaraju) SC. **Youtube**, dez. 2012. (06:48), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hivl6AXgzy4>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BICICLETAS de Nhanderú. Direção: Ariel Duarte Ortega. Patricia Ferreira. Vídeo nas Aldeias. Acre- AC. 2011. (48 min), son., color.

CENTRO de Trabalho Indigenista. CTI. *Guairaka'ija* - O Dono da Lontra. **Youtube**, 04 out. 2014. (11:15), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cvq7cZjIrk4>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CENTRO de Trabalho indigenista. CTI. *Ka'a'i* - O ritual da erva-mate. **Youtube**, 13 mar. 2015. (19:00), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3mbjJPnM7KQ>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

COMISSÃO GUARANI *YVYRUPA*. Morro dos Cavalos - Terra Guarani! **Youtube**, 27 maio. 2015. (14:33), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BWfVruWSh6M>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

COMISSÃO Guarani Yvyrupa CGY. Resistência Guarani SP - "Assina logo, Cardozo!". **Youtube**, 04 abr. 2014. (04:10), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=btfb2eY7tSo&t=46s>>. Acesso em 27 jan. 2017.

CULTURA nota 10. Projeto Arte Guarani *MBYÁ*. **Youtube**, 09 set. 2007. (05:51), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_IONvDvbBQw&t=9s>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CULTURA Web Tv. I Fórum Social UFSB - Professor Edson *Kayapó* desmistifica conceitos indígenas. **Youtube**, 12 ago. 2015. (05:54), son., color. Disponível

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xv0QznkQdw>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

DANIEL Munduruku. Professor Edson Kayapó, e a importância da Literatura Indígena. **Youtube**, 19 jun. 2016. (04:27), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

DAVID *Popygua* - Comissão Guarani *Yvyrupa*. "Direitos dos povos indígenas em disputa no STF". **Youtube**, 12 nov. 2015. (10:02), son., color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2tHOk5J8C44&t=3s>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

DENÚNCIA: Massacre de Indígenas em Caarapó (MS) - O que a Grande Mídia Esconde (vídeo 3/6). **Youtube**, 17 jun. 2016. (02:06), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bpSV-wqmpAs>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

DESTERRO Guarani. Direção: Ariel Duarte Ortega. Patricia Ferreira. Vídeo nas Aldeias. Acre – AC. 2011. (38 min), son., color.

DUAS ALDEIAS, uma caminhada. Direção: Jorge Ramos Morinico. Germano Beñites. Ariel Duarte Ortega. Vídeo nas Aldeias. Rio Grande do Sul – RS. 2008. (63 min), son., color.

EDUCAÇÃO Indígena: Educar os pequenos na aldeia guarani. **Youtube**, 14 fev. 2016. (02:47), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CFs6zvdTym0>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

IMPrensa Cimi. Massacre de Caarapó: o assassinato de Clodioidi Guarani Kaiowá. **Youtube**, 16 jun. 2016. (03:09), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=slfJXEjQRA4&t=113s>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ÍNDIOS Guarany do Morro dos Cavalos querem o Túnel - Assim o silêncio vai voltar a aldeia. **Youtube**, 31 jan. 2011. (07:23), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ulgsL-k9tXQ>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

ÍNDIO Cidadão. O grito de Ailton Krenack. **Youtube**, 3 set. 2014. (04:01), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=%C3%8Dndio+Cidad%C3%A3o+-+Grito+de+Ailton+Krenak>. Acesso em 01 fev. 2017.

INSTITUTO de Estudos Latino Americanos. IELA. Brincadeira das crianças Guarani. **Youtube**, 19 jun. 2015. (02:56), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9IUXC4753aE>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

INSTITUTO de Estudos Latino Americanos. IELA. *Mbya Avaxy* - Sementes Mbya. **Youtube**, 26 jun. 2015. (11:45), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zK-YWZ1qffI>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

INSTITUTO de Estudos Latino Americanos. IELA. *Tekove Marae*. **Youtube**, 19 jun. 2015. (20:41), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ppuNEg5NZKA>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MBYÁ Reko Pyguá - a luz das palavras. **Youtube**, 20 ago. 2013. (18:41), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SRgBf4fly5k>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MEC. MEC lança Conferência de Educação Escolar indígena. **Youtube**, 06 jul. 2016. (01:38), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2plsh47Nzw8>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MEC. MEC lança II Conferência de Educação Escolar indígena. **Youtube**, 13 set. 2016. (02:56), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-yLcl3ktSDU>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MIRACATU NPE. CLIP - Documentário: Cultura Guarani e Tupi-Guarani à luz dos dias atuais – artesanato. **Youtube**, 17 out. 2016. (11:29), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DEF2GUeNb98&t=339s>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

MIRACATU NPE. CLIP - Documentário: Cultura Guarani e Tupi-Guarani à luz dos dias atuais. **Youtube**, 19 out. 2016. (05:33), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HZ7RgpwATJQ>>. Acesso em: 02 fev. 2017

MOBILIZAÇÃO Nacional Indígena maio 2016. **Youtube**, 08 ago. 2016. (07:20), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1M0Iwm3NQY&t=2s>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

MPF Xingu Ribeirinhos. **Youtube**, 30 jun. 2015. (08:10), son., color. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=LajJppkeVyQ&t=7s>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

NOSSO livro didático era a natureza. **Youtube**, 17 abr. 2014. (01:22), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iMLVftil8go>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

OPY – O Chamado Guarani. **Youtube**, 01 dez. 2016. (04:11), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rEDmSIM-748>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PROGRAMA Aldeias SP. *Ajaka* Para - Cestaria Guarani *Mbya*. **Youtube**, 20 maio 2015. (16:18), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bI38rPY6j3E>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

PROGRAMA Aldeias SP. *Nhamombaraete Nhanderoipy'i* - Fortalecendo nossa casa de reza. **Youtube**, 20 maio 2015. (09:40), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=knwP2SqefqU>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PROJETO Artesanato *Mbyá* - Guarani um programa de índio. **Youtube**, 16 abr. 2008. (04:41), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zvtVhwe6Zwk&t=35s>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

TAVA, a casa de pedra. Direção: Carelli, Vicent. Ernesto Ignácio de Carvalho. Vídeo nas Aldeias. Brasil e Argentina. 2012. (78 min), son., color.

TEKOÁ Tenonde Porã. Ojepota Raí va'e régua - Sobre aquele que quase se transformou. **Youtube**, 22 fev. 2013. (14:18), son., color. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=HTR8zgjUt-o>>.
Acesso em: 29 jan. 2017.

TRADIÇÕES indígenas - Guaranis - Retratos de Fé. **TV Brasil: Retratos da Fé**. 11 dez. 2015. (25:47), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4anlakvvecg>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

TV CARTA Maior. Algumas palavras do povo Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul. **Youtube**, 01 fev. 2012. (05:07), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n7tJWKCqS68&t=1s>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FONTES ESCRITAS

ANTUNES, Adão *Karáí Tataendy*. **Palavras do xeramõĩ**. ilustrações de Gennis Martins Timóteo. Florianópolis, SC: Cuca Fresca, 2010.

ANTUNES, Eunice. *Nhandereko nhandembo'e nhembo' ea py* – Sistema Nacional de Educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. 2015. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BARBOSA, Ronaldo Antônio. **Agricultura Tradicional Guarani**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da

Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã*: nhemboea oexakarẽ - Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Piraí/Araquari/SC**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, Adelino. *Mba' Erei Rei Ra Anga*: As Esculturas de Madeira e Seus Aprendizados. 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Davi Timóteo. *Kyringuei' Kuery*: Noções Nativas de Infância, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Ronaldo Antônio. **Agricultura Tradicional Guarani**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

MONGELO, Joana Vangelista. **Alfabetização e Linguagem - Nha Nhembo'e Ayvu Porã**. 2015. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

NARRATIVA de Ronaldo Costa – *Karai Tukumbo*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). **Guata Porã/Belo Caminhar**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 98.

NARRATIVA da *Xejaryi* Maria Guimarães – *Para Rete*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). **Guata Porã/Belo Caminhar**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 28.

NARRATIVA da *Xejaryi* Tereza – *Djatxuka*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês.

(Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 47.

NARRATIVA do *Xeramõi* Aristides da Silva – *Karai*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/ Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 22-23.

NARRATIVA do *Xeramõi* Augustinho da Silva - *Karai Tataendy Oka*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/ Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 25.

NARRATIVA do *Xeramõi* Augustinho da Silva – *Karai Tataendy Oka*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 34.

NARRATIVA do *Xeramõi* Augusto da Silva – *Karai Tataendy*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 15.

NARRATIVA do *Xeramõi* Felix *Karai* Brizola – *Karai Mirim*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 35.

NARRATIVA do *Xeramõi* João Silva – *Vera Mirim*. In: AFFONSO, Ana Maria Ramo y. LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 34.

NARRATIVA do *Xeramõi* João Silva – *Vera Mirim*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani –

Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 40.

NARRATIVA do *Xeramõi* João Silva – *Vera Mirim*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 46.

NARRATIVA do *Xeramõi* Marcolino da Silva – *Karai Tataendy Marangatu*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p.11.

NARRATIVA do *Xeramõi* Mario Guimarães – *Kuaray Mirim*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 29-31.

NARRATIVA do *Xeramõi* Miguel Benites – *Karai Tatãxi*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de

Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 32.

NARRATIVA do *Xeramõi* Timoteo Oliveira – *Karai Tataendy*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 18.

NARRATIVA do *Xeramõi* Timoteo Oliveira – *Karai Tataendy*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 40-42.

SILVA, Alexandrina da. **O grafismo e significado do artesanato da comunidade Guarani da linha gengibre: desenhos na cestaria**. 2015. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

SILVA, Belarmino da. ***Petyngua*** – Símbolo da Vida Guarani. 2015. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da

Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 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 (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

FONTES FOTOGRÁFICAS

BARBOSA, Ronaldo Antônio. **Agricultura Tradicional Guarani**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ* - Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento Indígena no Brasil. In.: WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino (d)e**

História Indígena. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Piraí/Araquari/SC.** 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. **A arte do corpo mbyá-guarani:** processos de negociação, patrimonialização e circulação de memória. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHRISTIDIS, Danilo; POTY, Vherá. **Vherá Poty e Danilo Christidis:** Divulgação. 1 fotografia. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/08/os-guarani-mbya-apresenta-fotografias-de-aldeias-indigenas-do-estado-4824851.html>>. Acesso em 10 out. 2016.

GONÇALVES, Adelino. **Mba' Erei Rei Ra Anga:** As Esculturas de Madeira e Seus Aprendizados. 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos.** 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)

- Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

GURAN, Milton. **Mulheres Guarani Mbya na aldeia de Bracuí, em Angra dos Reis (RJ)**. 1988. 1 fotografia. Disponível em <https://img.socioambiental.org/v/publico/guarani-mbya/guarani_mbya_2.jpg.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

MARTINS, Davi Timóteo. *Kyringuei' Kuery*: Noções Nativas de Infância, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Ronaldo Antônio. **Agricultura Tradicional Guarani**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

MELO, Erick Silva Omena de. **Turismo Sustentável em Áreas Indígenas: Uma Alternativa para a Aldeia Guarani Araponga no Município de Paraty/RJ**, 2005. 107 f. Monografia (Graduação em Turismo) – Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005, p. 103-105. Disponível em: http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/images/pdf/outros/Vpremio/Grad3o_lugar_Erick_Omena_monografia.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

NARRATIVA do *Xeramõi* Marcolino da Silva – *Karai Tataendy Marangatu*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p.11.

NARRATIVA do *Xeramõi* Mario Guimarães – *Kuaray Mirim*. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês. (Orgs). ***Guata Porã/Belo Caminhar***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. (Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná/Agosto de 2014 – Novembro de 2015), p. 29-31.

POTY, Vherá; CHRISTIDIS, Danilo. ***Os Guarani Mbyá***. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

SILVA, Alexandrina da. ***O grafismo e significado do artesanato da comunidade Guarani da linha gengibre: desenhos na cestaria***. 2015. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

SILVA, Belarmino da. ***Petyngua*** – Símbolo da Vida Guarani. 2015. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 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 (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

FONTES CARTOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carina Santos de. Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina. Extraído de: BRIGHENTI, Clovis. Povos Indígenas em Santa Catarina. In NÖTZOLD, Ana. Rosa, H., Bringmann, S. (org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate**. Ed. Palotti, Porto Alegre, 2012, p. 38.

ALMEIDA, Carina Santos de. Território Histórico dos povos indígenas meridionais. Adaptado de: NIMUENDAJU, Curt. Mapa Etnohistórico de Curt Nimuendaju – 1944. Extraído de: BRIGHENTI, Clovis. Terras Indígenas em Santa Catarina. Etnohistória, História Indígena e Educação. In NÖTZOLD, A. Rosa, H., Bringmann, S. (org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: Contribuições ao debate**. Ed. Palotti, Porto Alegre, p. 255-278.

ANGRIZANI, Rodrigo Costa; APOLINAIRE, Eduardo; BONOMO, Mariano; NOELLI, Francisco Silva. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. **Quaternary**

International, n. 356, 2015. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/bonomo-et-al-2015.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Parcela do território Guarani. Extraído de: BRIGHENTI, C. Povos Indígenas em Santa Catarina, 2010. In NÖTZOLD, Ana. Rosa, H., Bringmann, S. (org.). **Etnohistória, História Indígena e Educação**: contribuições ao debate. Ed. Palotti, Porto Alegre, 2012, p. 44.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Expansão dos grupos Tupi**. Disponível em: <<https://mirim.org/antes-de-cabral/ocupacao-brasil>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MUSSER, Karl. **Mapa do Rio Xingu**. Trabalho próprio utilizando o Digital Chart of the World e os dados do GTOPO. 2008. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Xingurivermap.png>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SALLES, C.; PIERRI, D.; CASTILLA, E.; LADEIRA, M. I (Org.). **Atlas das terras Guarani no Sul e Sudeste do Brasil – 2015**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/Atlas%20CTI%20media%20CC2015.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SEPLAG RS/DEPLAN. **Áreas Indígenas no Rio Grande do Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/upload/Areas_indigenas_RS.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FONTES EPISTOLARES E CARTAS ABERTAS

III ENCONTRO CONTINENTAL DO POVO GUARANI. **Documento Final do III Encontro Continental do Povo Guarani.** Assunção, Paraguai, 15 a 19 de Novembro de 2010. Disponível em <<https://www.ecodebate.com.br/2010/11/24/documento-final-do-iii-encontro-continental-do-povo-guarani/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

AÇÃO DE JOVENS INDÍGENAS DE DOURADOS. **Conselho Continental da Nação Guarani divulga documento exigindo respeito aos direitos indígenas.** Disponível em: <<http://www.jovensindigenas.org.br/publicacoes/conselho-continental-da-nacao-guarani-divulga-documento-exigindo-respeito-aos-direitos-indigenas>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ALDEIA MORRO DOS CAVALOS. Carta à Presidência da República. In.: GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos.** 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015. p. 45.

CACIQUES DAS COMUNIDADES DO MASSIambu, MORRO DOS CAVALOS E MARANGATU. Carta encaminhada ao Ilmo Sr. Marcos Paulo Fróes Scherrino; DEID – Departamento de Identificação e Delimitação; Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 04 de dezembro

de 2000. Discussão sobre a proposta de demarcação da Terra Morro dos Cavalos e Massiambu. In.: GONÇALVES, João Batista. **Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2015. p. 45.

COMISSÃO *NHEMONGUETÁ*. **Terras Guarani**: Santa Catarina. Disponível em: <<http://cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/106/terras-guarani-santa-catarina.aspx>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

HECK, Egon. **Conselho Continental da Nação Guarani**: Cresce a semente. Assuncion, Paraguai, 29 de junho de 2011. Disponível em <<http://www.alainet.org/es/node/150855>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MOREIRA, Geraldo. **Carta da Comissão Guarani Nhemonguetá de Santa Catarina à Comissão Nacional de Políticas Indígenas**. 02 set. 2010. Disponível em: <<https://povosindigenasrs.wordpress.com/2010/09/02/carta-da-comissao-guarani-nhemongueta-de-santa-catarina/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

Conselho de Articulação do Povo Guarani-CAPG. **Nota do Conselho do Povo Guarani do Rio Grande do Sul – CAPG ao Governo Federal pela paralisação das demarcações de Terras Indígenas**. Porto Alegre, 29 de maio de 2013. Disponível em: <<http://rdplanalto.com/noticias/988/nota-do-conselho-do>>

povo-guarani-do-rio-grande-do-sul–capg>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FONTES MUSICAIS

BENITE, Marcelo (coordenação). **Coral Tapé Mirim – “Caminho Sagrado”**. Grupo Tradicional Mbyá Guarani, *Tekoá Itaty* (Aldeia Morro dos Cavalos). Gravado ao vivo no Estúdio do CEART/UEDESC em 15 de junho de 2006. Mixado e masterizado no Estúdio CEART/UEDESC. 1 CD.

FONSECA, Antônio Maurício (direção geral). **Ñande Reko Arandu** – Memória Viva Guarani. Projeto Memória Viva Guarani – Associação Indígena *Tembiguai*, Associação Indígena da Aldeia Morro da Saudade, Associação Indígena da Aldeia Rio Silveira, Associação Comunitária Indígena do Bracuí-Acibra, Comunidade Solidária/Interlocação São Paulo, 1998. 1 CD. (73:39 min). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A&t=239s>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SUHRBIER, M.; LEAL FERREIRA, M. A poética da fome na arte Guarani. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 10, p. 211-229, 2000, p. 215.

FONTES LEGISLATIVAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

CONVENÇÃO n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 27 de junho de 1989. O governo brasileiro depositou o instrumento que a ratificou em 25 de julho de 2002, tendo sido promulgada pelo Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/convencao%20169%20portugues_web_292.pdf>. Acesso em 02 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Portaria/FUNAI nº 14, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas a que se refere o parágrafo 6º do artigo 2º, do Decreto nº 1.775, de 08 de

janeiro de 1996. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/dpt/pdf/portaria14funai.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PROPOSTA da Assembleia Indígena ao substitutivo da Comissão Especial da Câmara dos Deputados constituída para apreciar e dar parecer sobre os Projetos de Lei nº 2.057, de 1991, 2.160, de 1991 e 2.619, de 1992, que instituem o Estatuto dos Povos Indígenas. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=paginas&conteudo_id=5710&action=read>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FONTES DIGITAIS

ARA PYAU (Ano Novo) Dia 31/12/2014 Aldeia Mbya Guarani Ka'aguy Hovy Porã - Maricá – RJ. **Youtube**, 27 fev. 2015. (12:57), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6B8aQi3rnI8>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL APIB. **II Seminário Nacional de Juventude Indígena**. nov. 2012. Disponível em: <<http://blogapib.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ASSOCIAÇÃO dos Geógrafos Brasileiros – AGB. **Nota de pesquisa** - Terra Livre - “Expedição Marco Veron” e a luta do povo Kaiowá-Guarani em Mato Grosso do Sul. Jan. , 2012. Disponível em:

<<http://agb.org.br/documentos/2012/GuaraniKaiowa.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2017.

CEDEFES. **Quem somos**. 2016. Disponível em: <<http://www.cedefes.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 02 fev.2017.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. **Programa Guarani Yvy rupa**. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-guarani-yvy-rupa>>. Acesso em: 02 fev.2017.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. Biblioteca Digital. **Atlas das Terras Guarani no Sul e Sudeste do Brasil 2015**. 2015. Disponível em: <<http://bd.trabalhoindigenista.org.br/node/4931>>. Acesso em: 02 fev.2017.

COMISSÃO GUARANI YVYPURA. **Sobre a CGY**. Disponível em: <<http://www.yvyrupa.org.br/sobre-acgy/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

COMISSÃO GUARANI YVYPURA. **Reportagem - Rodovia rojoko 1**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCn_d0Xd6BrnUejE5yN0Utw/feed>. Acesso em: 02 fev.2017.

COMISSÃO Nhemonguetá. Nhemonguetá: Povo Guarani na Mata Atlântica. **Facebook**. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/nhemongueta/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

CONSELHO Missionário Indigenista. **Povo Guarani no RS: estratégias de articulação e mobilização pela conquista e garantia de direitos**. 2011. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt->

br/?system=news&action=read&id=5842>. Acesso em: 02 fev.2017.

CONSELHO Missionário Indigenista. **Conselho Continental da Nação Guarani se fortalece na coletividade e organização tradicional dos povos indígenas.** 2014. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7677>>. Acesso em: 02 fev.2017.

DOSSIÊ MONTE BELO. Programa Xingu: **Instituto Socioambiental.** Jun., 2015. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/dossie-belo-monte-site.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ENCONTROS com lideranças para debater a escola Guarani. **Provocações Crônicas.** Set., 2016. Disponível em: <<http://provocacoes-cronicas.pro.br/assets/cronica1/assuntoA/pergunta7/e%29%20Que%20escola%20querem%20os%20Guarani.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ENECOS. O tribunal popular da Terra. **Uol Host.** 2014? Disponível em: <<http://enecos.com.br/o-tribunal-popular-da-terra/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. **Instituto Socioambiental.** 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/tupiniquim/print>>. Acesso em: 02 fev.2017.

FUNDAÇÃO Nacional do Índio. **Terras indígenas: o que é?** 2017. Disponível em:

<<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ÍNDIO Educa. **Início**. 2017. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

ÍNDIO GUARANI-KAIOWÁ morre em confronto com produtores rurais. **Jornal Nacional**. 14 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/indio-guarani-kaiowa-morre-em-confronto-com-produtores-rurais.html>>. Acesso em: 02 fev.2017.

INSTITUTO Socioambiental. **Dossiê Belo Monte**. 2016. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/dossie-belo-monte>>. Acesso em: 02 fev.2017.

INSTITUTO Socioambiental. **Acampamento Terra Livre reúne indígenas de todo país em Brasília na luta por seus direitos**. Maio, 2016. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/acampamento-terra-livre-reune-indigenas-de-todo-pais-em-brasilia-na-luta-por-seus-direitos>>. Acesso em: 02 fev.2017.

INSTITUTO Socioambiental. **Dossiê Belo Monte: remoção das famílias provoca perda do modo de vida ribeirinho**. Jun., 2015. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dossie-belo-monte-remocao-das-familias-provoca-perda-do-modo-de-vida-ribeirinho>>. Acesso em: 02 fev.2017.

INSTITUTO Socioambiental. **Em vídeos, lideranças indígenas convocam para Mobilização Nacional**

Indígena. set., 2013. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/videos-de-liderancas-indigenas-convocam-para-mobilizacao-nacional-indigena>>. Acesso em: 02 fev.2017.

MAPA Guarani Digital. **Terra Indígena Mãe Maria.** 2017. Disponível em: <<http://guarani.map.as#!/lands/814/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

MASSACRE DE CAARAPÓ: Dossiê sobre o genocídio Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. **Perguntas Frequentes.** 2016. Disponível em: <<http://cimi.org.br/massacredecaarapo/faq/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

MIRIM Povos Indígenas Brasil. **Ocupação no Brasil.** 2016. Disponível em: <<https://mirim.org/antes-decabral/ocupacao-brasil>>. Acesso em: 02 fev.2017.

MIRIM Povos Indígenas Brasil. **Os Guarani e a Mata Atlântica.** 2017. Disponível em: <<https://mirim.org/node/16372>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MOBILIZAÇÃO Nacional Indígena. Nossa História Não começa em 1988. **Facebook.** 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o-Nacional-Ind%C3%ADgena-678717902233048/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

OPY - O CHAMADO GUARANI. Campanhas. **Kickante.** Palhoça, SC, 2017. Disponível em: <<https://www.kickante.com.br/campanhas/opy-o-chamado-guarani>>. Acesso em: 02 fev.2017.

PÁGINA 82 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 22 de Abril de 2008. **JusBrasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/548576/pg-82-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-04-2008>>. Acesso em: 02 fev.2017.

PÁGINA 44 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 18 de Dezembro de 2002. **JusBrasil**. 2002. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/807560/pg-44-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-18-12-2002>>. Acesso em: 02 fev.2017.

POVOS Indígenas no Brasil. **Sites indígenas**. 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/sites-indigenas#1>>. Acesso em: 02 fev.2017.

POVOS Indígenas no Brasil. **Quadro Geral dos Povos**. 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 02 fev.2017.

RESISTÊNCIA GUARANI. **O Jaraguá é Guarani!** Agora é Tenondé. 2014. Disponível em: <<http://campanhaguaranisp.yvyrupa.org.br/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

SURVIVAL. **Os Guarani**. 2016. Disponível em: <<http://www.survivalinternational.org/povos/guarani/mar-cosveron>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRA INDÍGENA Morro dos Cavalos. **A Razão da Campanha**. 2016?. Disponível em:

<<http://campanhaguarani.org/morrodoscavalos/a-razao-da-campanha/>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Como funciona a Demarcação? **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/demarcacao>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Mbiguaçu. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4052#demografia>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Piraí. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4166>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Reserva Indígena Inhapetum. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/5123>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Tenondé Porã. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/5248>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Rio Bonito. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4113#demografia>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Reta. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em:

<<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4114>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Morro Alto. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4158>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Pindoty. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4159>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Piraiá. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4166>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TERRAS Indígenas no Brasil. Terra Indígena Tarumã. **Instituto Socioambiental**. 2017. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/4167>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TENONDÉ PARK HOTEL. **7 Povos das Missões**. 2017. Disponível em: <<http://www.tenonde.com.br/7povosmissoes>>. Acesso em: 02 fev.2017.

TURMA 51 2013. **Sete Povos das Missões**: Missões Jesuíticas: Os Sete Povos das Missões. abr., 2013. Disponível em: <<http://turma51escolaestadualbrasil.blogspot.com.br/2013/04/sete-povos-das-missoes.html>>. Acesso em: 02 fev.2017.

WIDGETS Socioambientais. TI Morro dos Cavalos - 12 passos da demarcação. **Instituto Socioambiental**. 2016.

Disponível em: <<https://widgets.socioambiental.org/pt-br/content/ti-morro-dos-cavalos-%E2%80%93-12-passos-da-demarca%C3%A7%C3%A3o#0>>. Acesso em: 02 fev.2017.