



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

Marjorie Edyanez dos Santos Göttert

**NARRATIVAS GUARANI NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA INDÍGENA**

Florianópolis

2021

Marjorie Edyanez dos Santos Göttert

**NARRATIVAS GUARANI NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA INDÍGENA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no espaço escolar. Orientador: Professor Sandor Fernando Bringmann

Florianópolis

2021

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

Santos Göttert, Marjorie Edyanez dos
Narrativas Guarani na escola: : contribuições para o
ensino de história indígena / Marjorie Edyanez dos Santos
Göttert ; orientador, Sandor Fernando Bringmann, 2021.
124 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino
de Historia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Mestrado Profissional em Ensino de Historia. 2.
Ensino de história indígena. 3. Narrativas indígenas. 4.
Guarani. I. Bringmann, Sandor Fernando. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Mestrado Profissional em Ensino de Historia. III. Título.

Marjorie Edyanez dos Santos Göttert

Narrativas Guarani na escola: contribuições para o ensino de história indígena

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

Prof.^a Dra. Luisa Tombini Wittmann
Universidade Estadual de Santa Catarina

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Jane Bittencourt
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann
Coordenador do Programa

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann
Orientador

Florianópolis, 06 de outubro de 2021.

Este trabalho é dedicado aos povos indígenas, em especial,
aos Guarani e a luta por outro mundo possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu grande parceiro na jornada da vida e do amor, ao meu esposo, amigo, companheiro de luta, colega de trabalho e de estudos. Obrigada por me incentivar, apoiar minhas ideias, ajudar a tornar possível o sonho do mestrado, pela escuta amorosa, pelos telefonemas quando eu estava longe de casa, por cuidar de mim, pelas refeições, por sempre me ajudar e querer me ver crescer. Esse apoio fez toda a diferença. Gratidão eterna por isso!

Agradeço especialmente aos meus pais, que sempre me incentivaram a cultivar meus sonhos e a encontrar meu lugar no mundo. A minha mãe que me criou com o maior amor do mundo e sempre me educou a ter orgulho de mim mesma. E a meu pai que sempre me ensinou a ser grata e a cultivar as coisas que eu gosto.

Agradeço à minha irmã, que sempre acreditou em mim e no meu potencial.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado que proporcionaram um ambiente de estudo e conhecimento extremamente amigável e amoroso. Pelas trocas de experiência e conversas, pelos trabalhos apresentados juntos, almoços, pousos caridosos, pelas caronas. Valeu o estudo e a amizade!

Agradeço às professoras e aos professores do curso de mestrado, que me apresentaram caminhos de pesquisa, se mostraram companheiras/os da luta por um outro mundo possível e me inspiraram a trilhar a minha pesquisa bem como a jornada da docência. Em especial, pelo alto nível das aulas, autores, debates, percursos formativos e diálogos em sala de aula e fora dela. Obrigada por amar o que fazem!

Agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina, pela organização de um curso extremamente qualificado e apaixonante, e pela oferta de uma infraestrutura material e humana tão acolhedora.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, por proporcionar essa oportunidade de dar continuidade à minha formação, em especial, em uma universidade pública e de qualidade.

Agradeço a UFSC e ao seu Programa de Pós-Graduação em Ensino de História por aderir ao Mestrado Profissional em Ensino de História ProffHistória, curso que possibilita uma formação na minha área de atuação, que é a docência e, assim, contribui para a qualificação do sistema de ensino e das escolas.

Agradeço às escolas em que já trabalhei, pela seriedade daqueles que acreditam na educação e pela confiança depositada em mim. Em especial, as/aos professoras/res e estudantes inspiradores que eu conheci. À minha jornada como professora, ao sentimento de ter encontrado o meu ofício.

Agradeço ao meu orientador, Sandor Fernando Bringmann, pela sua dedicação e envolvimento, tendo um papel ímpar nesse processo de construção da minha dissertação. Obrigada, professor, por cada orientação, pelas inúmeras conversas, pela paciência e pelo carinho, pelo seu trabalho com os povos indígenas e pelo seu comprometimento com o papel de orientador da minha pesquisa e com esse curso de mestrado. Gratidão imensa, professor Sandor Fernando Bringmann!

Agradeço à professora Luisa Tombini Wittmann e ao professor Elison Antonio Paim, ambos presentes na minha banca de qualificação e agora avaliadores da minha dissertação, pela atenção dedicada à minha pesquisa e pelas valiosas indicações e apontamentos sobre o meu trabalho. Muito obrigada!

Agradeço à minha experiência nesse curso de mestrado, à minha existência nesse planeta chamado terra e, acima de tudo, ao amor que eu sinto por esse mundo.

E, por fim, agradeço aos povos indígenas, às suas sabedorias ancestrais, aos seus ensinamentos sobre a teia de relações que habita o mundo, que abarca os seres humanos e não humanos, onde cada um possui importância fundamental para a existência equilibrada deste planeta. Gratidão por terem a paciência de não desistirem desse mundo e pela coragem de estarem à frente da construção de um outro mundo possível. Gratidão, à todas e a todos intelectuais e ativistas indígenas que me inspiraram a construir esse trabalho e, em especial, aos Guarani que habitam em Santa Catarina e apresentaram seus TCCs para o curso da LII nos anos de 2015 e 2020. A cada uma/um a minha eterna e profunda gratidão!

“Assim, as histórias e as narrativas vêm para nos ensinar e construir lembranças, que jamais esqueceremos. As histórias contadas pelos mais velhos nos marcam e se transformam em lembranças. Lembranças de vida que se misturam com o sentimento impresso das falas de anciões, que já passaram para o outro plano. Essas vozes continuam ressoando em nós. Vozes trazidas ao vento, vozes do universo, vozes das divindades do mundo superior. Todas essas vozes vêm nos dizer “que ainda estamos aqui olhando para vocês”, conforme falou o líder espiritual Geraldo Moreira, Karai Okenda” (SOUZA, Ismael de, 2020).

“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” (MOREIRA, Marcos, 2015).

“Há uma infinita sabedoria na natureza, basta procurarmos dentro de nós, pois nós somos a própria natureza” (KUARAY, Daniel, 2020).

RESUMO

Essa dissertação parte do meu encontro com as comunidades escolares em que trabalhei na região de Laguna (SC), do meu contato com a Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu e da minha motivação em desenvolver o tema da história e cultura indígena nessas escolas. Também parte das minhas experiências com os imaginários, saberes e vivências dessas comunidades sobre os povos indígenas e, principalmente, no que diz respeito a uma carência generalizada das/os professoras/es sobre como e de que formas abordar e desenvolver o ensino da história e cultura indígena em sala de aula e da dificuldade das escolas em atenderem a Lei nº 11.645/2008. Dessa forma, é objetivo dessa dissertação evidenciar e fortalecer as narrativas indígenas e o seu uso em sala de aula. Para tanto, as narrativas dos próprios Guarani em Santa Catarina e, de maneira especial, na região de Laguna foram fontes fundamentais a essa pesquisa. Também faz parte dos objetivos problematizar as formas e os usos dessas narrativas, estabelecendo uma relação com a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica, bem como com as epistemologias indígenas para a compreensão dos conhecimentos, saberes e símbolos presentes nessas narrativas, onde os conceitos de memória e território serão fundamentais. A dimensão propositiva dessa pesquisa é a construção de um livro digital que parta das narrativas Guarani de comunidades localizadas em Santa Catarina. Um ebook direcionado as/aos professoras/es da região, e que será disponibilizado juntamente ao site da GERED (Coordenadoria Regional de Educação) de Laguna, a fim de facilitar o seu acesso. Pretende-se contribuir para que professoras/es possam desenvolver o tema de forma mais atualizada e qualificada. Ao dar ênfase aos povos indígenas da etnia Guarani na região de Laguna, pensamos estar contribuindo também para a história local e a efetivação da Lei nº 11.645/08. Alguns autores que fundamentaram essa pesquisa foram Walsh, 2007; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012; Benites, 2014; Mura, 2016.

Palavras-chave: Ensino de história indígena. Narrativas indígenas. Guarani. Memória. Território.

ABSTRACT

This thesis stems from my meeting with the school communities where I worked in the region of Laguna (SC), my contact with the Guarani Tekoa Indigenous Land Marangatu and my motivation to develop the theme of indigenous history and culture in these schools. It also stems from my experiences with the imaginaries, knowledge and experiences of these communities about indigenous peoples and mainly, with regard to the general lack of teachers on how and in what ways to approach and develop the teaching of indigenous history and culture in the classroom and the difficulty of schools in complying with Law nº 11.645/2008. Thus, the objective of this thesis is to highlight and strengthen indigenous narratives and their use in the classroom. Therefore, the narratives of the Guarani themselves in Santa Catarina and, in a special way, in the region of Laguna will be fundamental sources for this research. It is also part of the objectives to problematize the forms and uses of these narratives, establishing a relationship with the perspective of decoloniality and critical interculturality, as well as with indigenous epistemologies for the understanding of knowledge, wisdom and symbols present in these narratives, where the concepts of memory and territory will be fundamental. The purposeful dimension of this research is the construction of a digital book based on the Guarani narratives of communities located in Santa Catarina. An ebook directed to teachers in the region, and which will be made available together with the GERED website (Regional Education Coordination) in Laguna, in order to facilitate its access. It is intended to contribute so that teachers can develop the topic in a more updated and qualified way. By emphasizing the indigenous peoples of the Guarani ethnic group in the Laguna region, we believe that we are also contributing to the local history and enforcement of Law nº 11.645/08. Some authors who supported this research were Walsh, 2007; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012; Benites, 2014; Mura, 2016.

Keywords: Teaching Indigenous History. Indigenous Narratives. Guarani. Memory. Territory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário.

CMG – Caderno Mapa Guarani Continental.

CIESI – Comissão Interinstitucional para o Ensino Superior Indígena.

GERED – Coordenadoria Regional de Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ISA – Instituto Socioambiental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LII – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

SC – Santa Catarina.

TCC – Trabalho de Conclusão de Graduação.

TI – Terra Indígena.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL	21
1.1 História do ensino de história indígena.....	21
1.2 O protagonismo indígena na história do Brasil	31
1.3 Estudos decoloniais e interculturalidade crítica.....	37
1.4 Epistemologias indígenas: as contribuições das narrativas para o ensino de história indígena.....	42
2 REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA E TERRITÓRIO A PARTIR DE NARRATIVAS GUARANI EM SANTA CATARINA.....	49
2.1 Os Guarani em Santa Catarina	49
2.1.1 Quem são e onde vivem os Guarani em Santa Catarina	50
2.1.2 Palavras sagradas e Modo de Ser Guarani	52
2.1.3 Economia da Reciprocidade Guarani	54
2.1.4 Importância fundamental do território tradicional	56
2.1.5 Terras Indígenas Guarani em Santa Catarina.....	59
2.2 As narrativas Guarani utilizadas pela pesquisa e como foram analisadas	61
2.2.1 Memória e território em narrativas indígenas	65
2.2.2 Refletindo sobre memória entre os Guarani.....	70
2.2.3 Refletindo sobre território entre os Guarani.....	77
3 CONSTRUINDO O EBOOK “NARRATIVAS GUARANI NA SALA DE AULA”	91
3.1 Os marcos legais	91
3.2 Construindo o ebook: tema, problema e objetivos	95
3.2.1 Construindo o ebook: as narrativas Guarani, a opção decolonial e as epistemologias indígenas.....	97
3.2.2 Ebook como ferramenta didática: das possibilidades de uso e de como foi dividido o livro digital.....	100
3.2.3 As propostas didáticas: do encontro das narrativas Guarani com a sala de aula	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Quando comecei a dar aulas de história percebi o peso que uma história eurocentrada, continuamente fortalecida no Brasil, tem em uma comunidade escolar. Apesar do meu anseio em desenvolver temas sensíveis, como a história indígena, é predominante nas mentalidades escolares e na sociedade em geral, a valorização da história europeia e a identificação da comunidade com as culturas desse continente. É comum ainda uma ausência de empatia por outras culturas, que são tidas como a cultura dos “outros”, daqueles a quem eu não pertencço e com os quais eu não me identifico. Em muitas aulas em que eu questionei os estudantes sobre a existência dos povos indígenas em Santa Catarina, recebia respostas que relacionavam esses povos a um passado longínquo ou a regiões distantes. Falas estas geralmente embasadas em conhecimentos equivocados, preconceitos e mesmo surpresa sobre a existência de indígenas na região de Laguna.

A região de Laguna é marcada por um imaginário sobre o seu passado de colonização europeia, o qual é largamente documentado em livros de autores conhecidos pelas populações locais e registrado pelos sites das suas prefeituras. Da mesma forma a cultura colonizadora açoriana é valorizada pelo processo de patrimonialização dessas cidades e pelo seu fortalecimento nas escolas e cursos proferidos nos municípios da região através das prefeituras. A população local conhece, se identifica e fortalece a história e a cultura açoriana, que vai estar presente na sua memória e história ensinada, nas instituições e nas ruas onde é contada através dos monumentos, das festividades religiosas, da culinária, das danças que consolidam o corpo da cidade. No entanto, para além desse passado colonial, a região faz parte de uma localidade que é por excelência uma área de histórica presença indígena.

A presença dos sambaquis na região, segundo estudos da antropologia e arqueologia, comprovam presença indígena de aproximadamente 8.500 anos A.P¹ (GUIMARÃES, 2012). E também, antes mesmo do início do povoamento português, já existiam missões de catequização dos indígenas que eram chamados de Carijós pelos colonos na época². Diferentemente da cultura açoriana, as culturas e histórias dos

¹ Anos A.P. significa antes do presente. O presente refere-se ao ano de 1950, quando foi descoberto o método de datação absoluta do carbono 14 (C14).

² Estudos arqueológicos apontam a data aproximada de 700 anos A.P. para a vinda dos Guarani para a região do litoral catarinense.

indígenas na região de Laguna é pouco registrada e valorizada pela cultura local dessas populações.

O meu lugar de fala é o de uma professora contratada pelo Estado (ACT), onde as minhas experiências com a rede de educação básica têm sido em diferentes escolas a cada ano em virtude da característica do contrato de Santa Catarina. No ano de 2019, motivada pela distância relativamente curta entre algumas comunidades escolares em que eu passei a trabalhar e a Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu (município de Imaruí/SC)³, dei início às minhas aulas com problematizações que tocassem a questão indígena e que pudessem questionar os estudantes sobre o que sabiam acerca da comunidade indígena vizinha. Não foi surpresa constatar que uma minoria sabia falar sobre essa terra indígena e que poucos alunos haviam visitado a mesma. Entre curiosidades e conceitos que estigmatizavam os povos indígenas, as falas dos estudantes me motivaram a desenvolver com mais acento a temática da história indígena nas minhas aulas, vontade que estava latente desde que dei início a minha vida profissional como professora.

Devido ao caráter profissional do ACT em Santa Catarina, existem algumas dificuldades nesse percurso que cruzam o meu caminho como professora contratada de escola pública. A contratação por somente um ano letivo impede a continuidade de um trabalho que esteja sendo desenvolvido com uma determinada turma ou com a própria escola. O que limita também a minha relação com as comunidades escolares com as quais trabalho ou já trabalhei, justamente por ser interrompida no final do ano. No quesito econômico, a interrupção do contrato dificulta a projeção de uma estabilidade financeira, mais um agravante no meu trabalho. Tais motivos me levaram a experiências inusitadas em diferentes comunidades e escolas, que agregaram para a minha visão e a minha fala, argumentos sobre a necessidade de construir e lutar por uma educação pública e de qualidade, onde os professores, bem como a educação, sejam devidamente valorizados.

Para além do lugar que eu ocupo enquanto profissional, é relevante pontuar outras experiências que me marcaram e me lavaram até as escolhas que eu fiz, como o tema desta dissertação, seus passos metodológicos, a opção por um mestrado profissional e a

³ A Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu está situada no município de Imaruí/SC. Esta reserva não esteve sempre lá, foi criada por uma eventualidade específica. No ano de 1999 famílias Guarani das Terras Indígenas (TI) Massiambu e Morro dos Cavalos (Palhoça, SC) perderam suas terras para a instalação da Transportadora Brasileira Gasoduto Bolívia-Brasil S.A. (TGB), e foram removidas para as terras recém-compradas pelo INCRA para o remanejamento das mesmas. A população da reserva Guarani Tekoa Marangatu habita essa localidade desde então, perfazendo 20 anos no ano de 2019, e registrando, no ano de 2015, 236 habitantes indígenas, dos quais 113 eram crianças e estavam matriculadas na escola indígena que foi fundada junto à reserva.

vocação de professora. Quando criança tive a oportunidade de crescer entre o campo e a cidade, onde as brincadeiras em meio as árvores e aos animais marcaram a minha infância. Conforme a vida me instigou a experimentar a vida urbana, chegando a viver em uma cidade de 300 mil habitantes na época da graduação, eu passei a problematizar a falta de encantamento dessa forma de vida mais acelerada, mecânica e insustentável. A oportunidade de conhecer uma aldeia Guarani, também na graduação, aguçou a minha percepção para as possibilidades de uma vida em equilíbrio com os outros seres, onde a experiência vivida é guiada pelo banho no rio, a partilha do alimento, a contação de histórias, ao invés do “ganhar dinheiro” para sobreviver que dita inúmeras experiências humanas na sociedade não indígena. A partir disso, eu passei a implementar nas minhas primeiras experiências de estágio e de pesquisa em escola algumas das pedagogias aprendidas naquela aldeia indígena⁴. Comprovei algo para mim mesma que eu já sabia: aquela vida urbana de poluição, destruição e doenças, movida a dinheiro não é o único caminho, nem mesmo é viável. E os povos indígenas tem muito a ensinar sobre outras formas de andar sobre a terra, formas belas com passos leves.

É notório que a temática indígena se torna mais presente nas escolas brasileiras a partir do Decreto Lei nº 11.645 do ano de 2008⁵, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena em todos os estabelecimentos de ensino do país. A citada lei, para além de um esforço acadêmico, político e jurídico é decorrente do esforço e das lutas dos próprios povos indígenas que vêm se organizando e discutindo desde a década de 1970 (LUCIANO, 2006) os caminhos para a valorização dos seres e dos saberes indígenas, incluindo aqui suas culturas e suas histórias plurais. Entretanto, as pesquisas sobre a implementação dessa Lei apontam que, ao chegar na sala de aula, os professores se deparam com algumas dificuldades em relação ao tema, tais como: a falta de material didático sobre história indígena; equívocos existentes no próprio material; existência de

⁴ Sobre “experiências de estágio” me refiro as disciplinas de estágio no curso de graduação de licenciatura em História, que foram as minhas primeiras experiências enquanto professora em uma escola, sendo essa da rede estadual e pública. Sobre “pesquisa” me refiro a minha atuação de 2 anos frente ao PIBID-História, também em escola da rede estadual e pública. Sobre as “pedagogias aprendidas naquela aldeia” me refiro às aprendizagens que eu tive junto à aldeia Guarani Tekoa Koenju, no município de São Miguel das Missões/RS, e a inserção de algumas práticas e metodologias na escola que eu atuei como estagiária e pesquisadora, tais como: confecção de artesanatos e cerâmica indígenas, oficina de pintura corporal, formação de roda ou círculo, motivação a partilha, oficina com plantas medicinais.

⁵ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 vai incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Segundo o site oficial do Planalto essa lei “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Veja mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

preconceitos sobre o assunto e, ainda, o fato de muitos estudantes não reconhecerem a ascendência indígena da população brasileira, e quando a reconhecem, ainda há a desvalorização da mesma (BERGAMASCHI; GOMES, 2012; BRIGHENTI, 2016).

A Lei nº 11645 é, em muitos casos, mais recente do que a formação inicial dos professores. Sua formação, nestes casos, muitas vezes não supre tal necessidade de aprofundamento. Dessa forma, para diversos docentes, o encontro com a história indígena para o seu posterior desenvolvimento na sala de aula torna-se uma meta onde o professor precisa correr atrás dessa formação que não foi suprida pela sua graduação. Entretanto, para muitos, esse caminho não é viável por motivos diversos, como carga de trabalho exaustiva, indisponibilidade de formação continuada na área de atuação, necessidade de deslocamento, entre outros. Partindo desse contexto, a presente dissertação se propõe a contribuir para o ensino de história indígena e à implementação da Lei nº 11.645/08, o que vai se dar através da valorização dos povos indígenas a partir do tempo presente, do seu protagonismo na escola e na sociedade, e do fomento à uma educação que seja crítica e capaz de acolher a diversidade.

É fundamental pontuar que a recém citada lei, bem como a lei 10.639/2003⁶, fazem parte de um projeto que tem o combate ao racismo como um dos seus principais objetivos. Dessa forma, essa pesquisa vai caminhar junto aos referenciais para uma proposta antirracista e de luta contra o epistemicídio. Entendendo o racismo a partir dos estudos do teórico Sílvio Almeida, onde o racismo estrutural é percebido como um processo histórico e político construído e reproduzido até hoje para manter as condições de privilégio de uns e de subalternidade de outros (ALMEIDA, 2018). E o epistemicídio a partir da visão de Sueli Carneiro, entendendo que a “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” faz parte de um projeto que desqualifica individual e coletivamente os sujeitos que serão produtores desse conhecimento (CARNEIRO, 2005, p 97). E que, segundo Carneiro, vai se dar por processos como a “negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade”, a “produção da inferiorização intelectual”, a “deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento”, onde aqui pensamos também os indígenas, o “rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material” e o “comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (CARNEIRO, 2005, p 97).

⁶ A Lei 10.639 de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Para tanto, é objetivo dessa dissertação evidenciar e fortalecer as narrativas indígenas e o seu uso em sala de aula e nas escolas de forma que se possa perceber os povos e sujeitos indígenas enquanto produtores de conhecimento. Nesse sentido, as narrativas escritas dos próprios Guarani em Santa Catarina e, de maneira especial, da região de Laguna, foram fontes fundamentais a essa pesquisa. Também faz parte dos objetivos problematizar as formas e os usos dessas narrativas no ambiente educacional, estabelecendo uma relação com a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica e com a relevância das epistemologias indígenas para a compreensão dos conhecimentos, saberes e sentidos presentes nas mesmas.

A opção de trabalhar a partir dos povos Guarani se deve por dois motivos, o primeiro é o da proximidade das comunidades Guarani presentes no litoral de Santa Catarina com as escolas da região de Laguna, onde eu leciono desde 2016. O segundo motivo, deve-se a uma experiência de convívio com uma comunidade Guarani no Rio Grande do Sul, trata-se da aldeia Tekoa Koenju no município de São Miguel das Missões, que fortaleceu a minha vontade de estabelecer laços com esse povo devido às inúmeras sabedorias do mesmo e as potencialidades desses saberes para a construção de uma nova humanidade e para a educação. Dessa forma, as narrativas Guarani se tornam uma fonte inestimável para pensar sobre esses povos, seus modos de vida, saberes e suas singularidades a partir deles mesmos.

Sobre as narrativas Guarani utilizadas nesta dissertação, as mesmas referem-se às narrativas escritas produzidas pelos professores Guarani formados no curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina e pertencentes às comunidades Guarani localizadas nesse estado. Sendo assim, são fontes imprescindíveis à produção dessa dissertação.

Outra discussão que vai perpassar essa dissertação é pensar as narrativas Guarani a partir das epistemologias indígenas, ou seja, a partir das formas que são próprias a cada povo de conhecer e interpretar o mundo a sua volta. Nesse sentido, essa pesquisa vai partir de dois conceitos que são caros a totalidade dos povos indígenas e, especialmente, aos Guarani: a memória e o território. Estes temas serão desenvolvidos por essa dissertação afim de evidenciar os impactos dos seus sentidos e significados para esses povos, o que julgamos imprescindíveis para a leitura e compreensão, por parte dos estudantes não indígenas, sobre aspectos da história e da cultura deste povo.

A dimensão propositiva dessa dissertação é a construção de um livro digital, ebook, direcionado aos professores da região, que será disponibilizado juntamente ao site

da GERED (Gerência Regional de Educação) de Laguna a fim de facilitar o seu acesso aos professores e professoras. Pretende-se contribuir para que os(as) mesmos(as) possam desenvolver o tema da história e cultura indígena a partir de exemplos próximos as suas realidades, já que o mesmo terá como ênfase o povo Guarani na região de Laguna e em Santa Catarina. Pretende-se contribuir dessa forma para a história local e a efetivação da Lei nº 11.645/08.

É essencial pontuar que não é desejo desse trabalho que esse ebook venha a se tornar um modelo vertical e rígido de como se deve trabalhar em sala de aula com tal tema, de forma que se perderiam os princípios fundamentais que atravessam a mesma, como a ideia do diálogo horizontal e da percepção e do contato com a diversidade, ou seja, de uma relação saudável entre culturas e saberes que se envolvem e interagem. Nossa dimensão propositiva almeja ser uma contribuição para o fortalecimento de uma educação intercultural e para a paz, em prol da formação de seres críticos e da construção de uma sociedade mais coesa com a diversidade que habita a mesma.

O uso de narrativas indígenas na sala de aula é uma escolha política, que perpassa o entendimento de que o sistema de poder e saber colonial construído “de cima para baixo” no Brasil e na América Latina e mantido ainda hoje pelas instituições sociais, como a escola, reproduz a visão de que o conhecimento eurocentrado é a única ou a mais hegemônica perspectiva conhecimento, ou seja, o dito conhecimento científico universal, relegando para segundo plano qualquer outro conhecimento (WALSH, 2007). Sendo assim, o uso de narrativas indígenas na sala de aula e nas escolas a partir das epistemologias indígenas e do viés decolonial e da interculturalidade crítica têm um valor inestimável para nós, já que fortalece uma cultura historicamente subalternizada a partir das vozes de quem vivenciou e pode contar a sua própria história.

É nossa intenção também problematizar como produzimos o conhecimento na sala de aula e na nossa sociedade, de que maneira elegemos determinados conhecimentos e descartamos outros. Dessa forma, as narrativas referentes aos povos Guarani em Santa Catarina recebem central atenção nessa dissertação, afim de legitimar e valorizar os mesmos como parte da história local e atual dessa região e como estratégia para potencializar o encontro entre as diversidades, ou seja, dos saberes e conhecimentos de cada *um* e daqueles que surgem da relação entre esses *dois* ou mais, do diálogo entre as diferentes gerações, culturas, povos, sonhos e projetos.

Portanto, essa dissertação se insere dentro do arcabouço teórico da decolonialidade, através de autores como Aníbal Quijano, e da perspectiva da

interculturalidade crítica, dialogando com autoras como Catherine Walsh, Vera Maria Ferrão Candau, Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes. Sendo assim, ela está atravessada pela perspectiva de uma educação aliada ao diálogo e ao deslocamento intercultural, onde as diferentes culturas não sejam apenas toleradas e, sim, motivadas a vivenciar o outro e as diferenças. Uma educação que pense em diálogos qualificados a partir da experimentação do diferente e da proposição em estabelecer contatos, e que possa possibilitar novos encontros, novas ideias e novas formas de se relacionar e coabitar a sociedade e o mundo.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, seguindo com os seus subcapítulos. O Capítulo 1, intitulado “O ensino de história indígena e as possibilidades através da interculturalidade crítica e da perspectiva decolonial” traça uma breve trajetória do ensino de história indígena, apresentando como a temática foi introduzida nas instituições educacionais no final do século XIX e primeiras décadas do XX em um contexto internacional de difusão e debate das teorias raciais e de eugenia, até chegar às quatro últimas décadas do século XXI, quando pesquisadores apontam uma reviravolta nas compreensões sobre o tema, passando pelas contribuições pontuais dos movimentos indígenas, da promulgação da Constituição de 1988, do acesso desses povos à universidade, e das contribuições da Nova História Indígena, bem como da valorização do protagonismo indígena, até chegar ao contexto em que é construída a Lei nº 11.645/08. Se por um lado o capítulo vai apontar os problemas decorrentes da lei, as dificuldades que tem surgido no processo da sua implementação nas instituições de ensino, por outro lado, busca pensar sobre as possibilidades a partir da mesma, de que formas podemos contribuir para a sua efetivação. Para tanto, os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica são brevemente apresentados, bem como a sua relação com o ensino de história indígena, buscando refletir sobre as possibilidades desse encontro. Por fim, as epistemologias indígenas são trazidas como parte fundamental dessa dissertação, que se propõe a pensar o ensino de história indígena a partir das mesmas e da rede de saberes e sentidos que elas acionam.

O capítulo 2 intitulado “Reflexões sobre memória e território a partir de narrativas Guarani em Santa Catarina” faz uma breve apresentação de quem são os povos Guarani, trazendo dados sobre a sua localização bem como a sua história e cultura, buscando pensar sobre a sua situação e demandas na atualidade, especialmente, no estado de Santa Catarina. O capítulo apontará as narrativas Guarani que foram utilizadas por essa pesquisa, trazendo a origem das mesmas, de onde surgem e quais os seus autores,

mostrando como as narrativas foram selecionadas e analisadas pela pesquisa para serem utilizadas na criação do livro digital. O capítulo faz uma análise das fontes de pesquisa, as narrativas Guarani selecionadas, que parte dos conceitos de memória e território escolhidos como eixo de análise. Para tanto, tais conceitos são desenvolvidos, tanto suas especificidades como pontos de encontro, a partir de uma base teórica de autoria indígena, buscando ainda refletir sobre as possibilidades dessas narrativas enquanto fontes para a sala de aula.

Intitulado “Construindo o ebook ‘narrativas guarani como fontes na sala de aula’” o capítulo 3 pensará em caminhos possíveis para efetivar o ensino de história indígena nas escolas e, assim, contribuir para a Lei nº 11.645/08. Num primeiro momento, partimos da referida lei e das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, de 2015, para apontar algumas características pontuais desses marcos legais e refletir sobre os encaminhamentos dessa legislação e as possibilidades para a sua efetivação. Num segundo momento, o capítulo trata de apresentar o ebook, o livro digital que foi construído por essa dissertação como uma ferramenta didática voltada à educadores a partir da pesquisa em fontes indígenas e que tem por objetivo levar as narrativas Guarani para a sala de aula.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

1.1 História do ensino de história indígena

O ensino de história indígena nas instituições educacionais, tal como o conhecemos hoje, após o advento da Lei 11.645/08, está diretamente relacionado às lutas dos povos indígenas. É, portanto, atravessado tanto pela diversidade cultural, que é uma das suas marcas, quanto pelos anseios e projetos dos mesmos em relação ao presente e futuro não só dos próprios povos indígenas, mas também do projeto de sociedade para o Brasil e o mundo. Desde o incipiente projeto para a institucionalização do ensino de história indígena no Brasil até a consolidação do mesmo através de marcos legais, houve um longo caminho, que revela uma imensidão de debates referentes às experiências brasileiras e a necessidade do ensino de história indígena que, desde o princípio, extrapolam os muros da escola e repercutem na sociedade presente, que é justamente onde tais discussões começam.

Para muitos pesquisadores, o ensino sobre os povos indígenas não se resume ao respeito e a valorização desses povos. Fábio Feltrin de Souza e Luisa Tombini Wittmann, por exemplo, apontam para uma profusão de ideias equivocadas sobre os povos originários, historicamente propagadas pela escola e que se manifestam ainda hoje em noções preconceituosas sobre os mesmos e que impedem que o ensino de história indígena seja desenvolvido com qualidade e criticidade (SOUZA; WITTMANN, 2016). Gersem Baniwa Luciano compartilha desse ponto de vista ao afirmar que “não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (LUCIANO, 2012, p. 141). Dessa forma, primeiramente é preciso desconstruir as noções que inferiorizam esses povos ou hierarquizam os conhecimentos que serão ensinados. Para Baniwa, é urgente desconstruir ideias colonialistas, sendo necessária “uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola” (LUCIANO, 2012, p. 141).

Clovis Antonio Brighenti (2016), por sua vez, demonstra como a questão da colonialidade do poder no Brasil possui uma relação de proximidade com os povos indígenas, haja vista que os mesmos são histórica e constantemente excluídos do projeto nacional, seja da sua história ou da sua identidade, através do silenciamento e do apagamento das narrativas indígenas, das suas memórias, dos seus conhecimentos e

saberes, das suas formas de ver, interpretar e agir no mundo. Segundo o autor, a permanência do projeto colonialista no Brasil impõe uma única perspectiva de conhecimento e apenas um modo de conhecer como verdadeiro, sustentando assim o padrão mundial de poder, alavancado pela matriz de pensamento eurocêntrica que permite uma única forma de ver e pensar o mundo, tornando-a uma visão superior a todas as outras, não comportando em si qualquer aspecto de diálogo com a diversidade ou com outras epistemologias.

Ao pesquisar sobre o ensino de história indígena percebemos que as discussões sobre o tema também se articulam a outros debates fundamentais ao ensino, dessa forma, citamos a seguir alguns dos apontamentos mais recorrentes nas pesquisas consultadas para a produção dessa dissertação⁷: a problematização do projeto educacional brasileiro; a diversidade cultural na escola; a reformulação dos currículos escolares que repense a matriz eurocêntrica de pensamento que ainda orienta tais currículos; a abertura para o uso de novas epistemologias no ensino e na produção do conhecimento, como as epistemologias indígenas; a necessidade de diálogo com a sociedade civil, os movimentos sociais e os grupos que representam a diversidade, como os povos indígenas; o fomento ao relacionamento intercultural no espaço escolar, ou seja, o exercício de deslocamento cultural a partir da diversidade⁸.

Em meio as dificuldades que surgem ao se trabalhar com o ensino de história indígena na escola, as críticas mais apontadas nestas pesquisas referem-se à ausência e ao silêncio sobre os povos indígenas nos currículos escolares; à condenação dos mesmos a um passado cristalizado em muitos livros didáticos; à mitificação ou folclorização das culturas indígenas no espaço escolar, que consolidam a data do dezanove de abril como o único momento reservado ao tema, e o que se dá muitas vezes através de um viés de exotismo; à falta de materiais didáticos e paradidáticos atualizados e de acesso aos docentes; à falta de formação sobre o tema para os docentes já em atuação nas redes de ensino; à ausência de literaturas indígenas nas escolas.

Sobre os impactos da Lei 11.645/2008, podemos dizer que a partir da mesma houve um significativo aumento em relação às pesquisas e publicações acadêmicas sobre

⁷ Além das pesquisas já citadas, como SOUZA e WITTMANN (2016) e BRIGHENTI (2016), podemos citar ainda BERGAMASCHI e GOMES (2012), BITTENCOURT (2013), LUCIANO (2017) e KAIAPÓ (2019) que também serão analisados mais adiante neste capítulo.

⁸ O deslocamento cultural é visto aqui sob à luz da interculturalidade crítica, através de Catherine Walsh (2007), e pressupõe que a diversidade seja vista não somente com respeito e valor, mas que também seja experimentada através de um deslocamento onde assim como eu possa ver com os meus olhos a cultura indígena, da mesma forma eu consiga fazer uma leitura da minha cultura a partir das lentes indígenas.

a temática, o que será acompanhado pelo surgimento de formações acadêmicas (inicial, continuada e especialização) sobre o assunto, especialmente em licenciaturas e, principalmente, direcionadas aos docentes em exercício nas redes de ensino básico e oferecidas pelas universidades⁹. Apesar de representar um campo de estudos bastante recente, o ensino de história indígena é um campo em pleno florescimento, e podemos dizer ainda, que a sua crescente ascendência também está relacionada ao período de promoção de medidas progressistas no Brasil, durante o governo do Partido dos Trabalhadores¹⁰, onde pudemos ver, além da lei já citada, a ampliação e a democratização dos espaços do Ensino Superior, a implementação de medidas afirmativas como as cotas raciais e a criação de leis em prol da defesa das minorias, como o Estatuto da Igualdade Racial¹¹. É importante ainda sinalizar que, da mesma forma, a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, alterada pela Lei nº 11645/2008 para a inclusão da temática indígena, também se insere neste contexto.

Deste modo, falar especificamente de um ensino de história indígena, portanto, é falar do tempo presente, onde existem, resistem e movimentam-se os povos indígenas brasileiros, entre outros projetos, em direção a uma educação brasileira que inclua, valorize e vivencie suas histórias e culturas. Trata-se de uma história que parte do presente pois é justamente onde se articulam os modos de vida dos povos indígenas, as relações do Estado brasileiro com esses povos e o papel da educação brasileira, bem como das educadoras e educadores em uma sociedade que é marcadamente diversa, mas que mantém ainda hoje um projeto educacional, cultural, social, econômico e político monoculturista, colonialista e que não dialoga com essa diversidade.

Sobre os povos indígenas na atualidade, podemos dizer que existe um movimento crescente de visibilização dos mesmos, que parte especialmente do protagonismo indígena que, através de lideranças¹² consagradas como Ailton Krenak e Daniel

⁹ Podemos citar: em 2013 a consolidação do Simpósio Temático na ANPUH sobre o ensino de história indígena; o curso online de formação continuada de professores *História dos Índios no Brasil*, coordenado por Luisa Tombini Wittmann, e que em 2015 contava com a sua terceira edição; o curso de graduação *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - Guarani, Kaingang e Xokleng*, idealizado na UFSC e que abriu uma turma no ano de 2011, outra em 2016 e se encontra em vias de abertura de outra turma em 2021.

¹⁰ Sobre isso devemos dizer ainda que o governo do Partido dos Trabalhadores durou treze anos, tendo início no ano de 2003 e sendo interrompido no ano de 2016. É significativo ainda que o governo PT colocou na sua presidência, pela primeira vez na história do Brasil, um presidente metalúrgico e sindicalista e uma presidenta mulher, que foram Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff respectivamente.

¹¹ Refere-se à Lei nº 12.288/2010 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

¹² O uso do conceito de “liderança” aqui não significa que esses indígenas ocupem a posição de líderes, políticos ou religiosos, entre os povos indígenas aos quais pertencem, como o povo indígena Krenak e o povo Munduruku. O termo “liderança” refere-se aqui a liderança política e intelectual desses indígenas em

Munduruku e de novas lideranças como de Sônia Guajajara e Denilson Baniwa¹³, vem cada vez mais ocupando os espaços públicos e de poder da sociedade brasileira. Como exemplo desses espaços apontamos as universidades, onde vemos aumentar o ingresso de indígenas em cursos universitários e onde tem crescido um movimento de concessão de títulos de notório saber à lideranças e sábios desses povos¹⁴, e também o significativo aumento do lançamento de candidaturas ao legislativo nas eleições de 2018¹⁵. Se por um lado, essas vozes indígenas vêm revelando à sociedade brasileira as suas histórias, resistências e projetos, por outro lado, elas vem denunciando o contínuo descaso com os mesmos e a delicada vulnerabilidade com que vivem muitos desses povos, o que decorre principalmente da violência empregada contra eles e do descumprimento dos direitos indígenas, e que, por sua vez, vem se agravando no atual contexto de enfrentamento do Covid-19 no Brasil¹⁶.

A respeito dos projetos e das lutas dos povos indígenas no tempo presente, é importante dizer que a demarcação das terras indígenas com o objetivo de garantir o modo de vida de cada um desses povos segue sendo a grande prioridade em suas agendas políticas. Apesar da demarcação de terras tradicionalmente ocupadas por povos originários ser um direito garantido pela Constituição de 1988, a atualidade dessa luta pode ser explicada ao percebermos que as terras indígenas no Brasil seguem sendo alvo

relação a sociedade não indígena. Ambos os indígenas citados receberam o título de Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Ailton Krenak é ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, em 2016 ele conquistou o título de doutor honoris causa, atribuído pela Universidade Federal de Juiz de Fora; e Daniel Munduruku é doutor em Educação, tem mais de 50 livros publicados, e recebeu prêmios literários como o Jabuti, o da Academia Brasileira de Letras e o da Unesco.

¹³ Sobre Sônia Guajajara a mesma é uma liderança indígena feminista e está à frente de organizações indígenas como a Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (Coapima), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a [Articulação dos Povos Indígenas do Brasil \(Apib\)](#). Denilson Baniwa é um artista que já participou de diversas exposições coletivas no Brasil e no exterior tais como: *Heranças de um Brasil profundo*, Museu Afro Brasil, em São Paulo; *Vai Vém*, no Centro Cultural Banco do Brasil de diversas cidades; e *Racism and Anti-Racism in Brazil: The Struggle of Indigenous Peoples*, Manchester University, nos Estados Unidos. O artista foi vencedor do Prêmio Pipa Online 2019.

¹⁴ Para saber mais veja: <https://www.saberestradicionalis.org/notorio-saber-para-mestras-e-mestres-dos-saberes-tradicionalis-e-aprovado-na-ufmg/>; e <https://www.secult.ce.gov.br/2019/09/03/aprovada-outorga-de-titulo-de-notorio-saber-para-11-mestres-da-cultura/>.

¹⁵ Sobre isso é preciso dizer ainda que em 2018 tivemos a primeira candidatura indígena a vice-presidência da república que foi a Sônia Guajajara, e que também foi a primeira mulher indígena a concorrer numa chapa à presidência da república.

¹⁶ É importante refletir que neste contexto de enfrentamento a Covid-19 no Brasil no ano de 2020, o esvaziamento e o desmonte em relação às políticas de saúde indígenas vêm sendo crescentemente denunciado por muitos grupos indígenas e não indígenas que percebem tais movimentos como uma violação aos direitos dos povos originários. Para saber mais sobre os povos indígenas no contexto de enfrentamento da Covid-19 no Brasil, veja os sites e as campanhas realizadas através dos mesmos: <http://quarentenaindigena.info/casos-indigenas/>; <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/06/coronavirus-avanca-e-tragedia-entre-indigenas-da-amazonia-e-iminente>; <https://www.amazoniacontracovid.org.br/#block-33472>.

de grupos sociais e políticos ligados ao agronegócio que disputam esses espaços de formas legais, através do tensionamento de medidas que flexibilizem a legislação no que toca a demarcação de terras indígenas¹⁷, e também na ilegalidade, através do garimpo e da invasão de terras indígenas¹⁸. É significativo também que ao assistirmos ou lermos os noticiários brasileiros, o assassinato indígena, especialmente de suas lideranças, segue sendo uma constante em nosso país¹⁹.

Ao voltar o nosso olhar para o currículo escolar, percebemos que há uma disputa de narrativas e memórias, ou seja, de histórias, que não é de hoje e que por sua vez acompanha a própria história da trajetória da educação e do ensino de história. Percebemos que o que se consolida como currículo escolar oficial no Brasil está permeado por narrativas dominantes e que vão imprimir aos conteúdos ensinados nas escolas os seus significados e sentidos, onde por muito tempo as contranarrativas²⁰ não tiveram qualquer espaço. Dessa forma, a história que se narra e a história que é omitida ou silenciada tem um peso imenso sobre as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir tanto para o seu sucesso como para o seu fracasso.

Estudos como o de Circe Bittencourt (2013) e de Edson Kaiapó (2019) mostram as relações entre a trajetória do ensino de história e a história indígena no Brasil. Ambos os pesquisadores salientam o silenciamento no currículo escolar e no componente curricular de história sobre os povos originários, o que vai se dar através de alguns elementos como: a cristalização desses povos no passado, onde se consolidou o conteúdo da “descoberta do Brasil” como o espaço por excelência dos indígenas nas aulas de história; e a transformação da cultura indígena em folclore nacional, tendo o “dia do índio” como o maior evento escolar sobre esses povos.

¹⁷ Sobre as medidas de flexibilização da legislação sobre a demarcação das terras indígenas, nos referimos ao Parecer 001/2017, que determina que toda a administração pública federal adote uma série de restrições à demarcação de Terras Indígenas (TIs), o que vem sendo utilizado para inviabilizar, retardar e até reverter demarcações de TIs; e à tese do marco temporal que estabelece que os povos indígenas só têm direito à demarcação de suas terras tradicionais caso comprovem que as ocupavam, ou estavam as reivindicando na Justiça Federal, na data da promulgação da Constituição Federal de 1988.

¹⁸ Para saber mais sobre o garimpo ilegal e a invasão às terras indígenas, ver os sites: <https://mineria.amazoniasocioambiental.org>; <https://garimpoilegal.amazoniasocioambiental.org/story/indigenous-territories>.

¹⁹ Para saber mais sobre o crescente assassinato indígena no Brasil veja em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/assassinatos-de-liderancas-indigenas-camponesas-e-violencia-no-campo-crescem-em-2019/>; <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/14/primeiros-dias-de-2020-ja-registram-ataques-contraindigenas-e-quilombolas>; <https://brasil.elpais.com/brasil/2019-12-13/erisvan-soares-o-quarto-indigena-guajajara-assassinado-no-maranhao-desde-novembro.html>.

²⁰ O termo contranarrativas é utilizado aqui para se referir as narrativas que por muito tempo foram silenciadas e negadas através da imposição de uma única narrativa, a narrativa dominante, e que, portanto, fazem uma crítica à ausência de representatividade nas narrativas dominantes, ou seja, uma crítica às representações negativas.

Segundo essas pesquisas as noções e os conhecimentos empregados sobre os povos indígenas nos currículos escolares têm contribuído por muito tempo para formar e fortalecer uma visão equivocada sobre os povos originários, consolidando as ideias de um índio genérico, preso ao passado e que não possui mobilidade cultural, ou seja, a ideia de que o indígena que existe é aquele da época do “descobrimento”, caso contrário ele não é mais indígena. Para além do desconhecimento sobre esses povos, essas noções contribuem para o preconceito não só sobre os povos indígenas, mas sobre todo aquele que traz em si a diversidade (BITTENCOURT, 2013; KAIAPÓ, 2019). Para Edson Kaiapó, as escolas e seus currículos...

...sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico — que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (KAIAPÓ, 2019 p. 58).

Bittencourt (2013) e Kaiapó (2019) apontam em seus estudos as últimas décadas da história recente como o momento em que haverá no Brasil uma virada em relação a história indígena e a sua inserção nos currículos escolares, dando cada vez mais uma direção no sentido de crítica ao que se havia consolidado como conhecimento sobre os povos indígenas e abertura a novas abordagens sobre a temática. Como marcos dessa passagem são apontados o fim da Ditadura Civil Militar brasileira, a consolidação da Constituição Cidadã em 1988, o surgimento da Nova História Indígena e a Lei 11.645 sancionada em 2008.

É importante lembrar que a história como uma disciplina ensinada nasce no Brasil no início do século XIX, em um contexto de construção da identidade nacional, tendo como objetivo a criação de um bom cidadão, identificado com a sua pátria e com os projetos da mesma. O que se ensinará na disciplina de história, então, estará totalmente condicionado às narrativas sobre a história do Brasil que estavam sendo organizadas naquele momento. Simbolicamente, os povos indígenas serão inseridos no currículo escolar brasileiro em um contexto internacional de difusão e debate das teorias raciais e

de eugenia no final do século XIX e primeiras décadas do XX, o que estará atravessado no Brasil pelos debates da miscigenação²¹, sendo que os primeiros estudiosos que escrevem e ensinam sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras serão membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e expõe em suas obras concepções anti-indigenistas (BITTENCOURT, 2013, p.105).

Podemos citar como exemplo desses primeiros estudiosos e obras sobre a história do Brasil, Joaquim Manuel de Macedo e *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária* de 1861, que circulou até a década de 1920 pelas escolas brasileiras, sendo, portanto, uma referência ao ensino de história por décadas. Na obra citada, o autor comparava os povos cristãos aos povos nativos e caracterizava os segundos como selvagens devido a sua ignorância em relação à escrita, à sua falta de religião ou ao uso de uma religião que ele chamava de absurda e, ainda, dava destaque as guerras e ao ritual de antropofagia indígenas (BITTENCOURT, 2013, p. 107).

Outro autor de destaque neste período foi Francisco Adolfo de Varnhagen e sua obra *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, que era referenciada por sua outra obra a *História Geral do Brasil*, escrita em dois volumes publicados na década de 1850. Varnhagen é considerado um dos maiores e mais influentes autores do século XIX e a principal referência da época para as escolas. A visão apresentada nas publicações deste autor descrevia as populações indígenas como selvagens que viviam em estado de barbárie e atraso.

Nos manuais escolares, a abordagem que permanecia era a de um indígena genérico²², onde não havia diferenciação de línguas ou costumes entre esses povos, já que todos pareciam viver no mesmo lugar, da mesma forma e sob as mesmas crenças (BITTENCOURT, 2013). Sobre essa história ensinada é interessante percebemos como ela é posta a serviço do que as elites da época pretendem como o projeto para a nação, e de como o campo da história vai sendo explorado de forma a construir e cristalizar uma única história nacional, na qual embora se achessem as narrativas dos europeus que vêm

²¹ A miscigenação será uma das ideias centrais e estruturadoras do ensino de história no Brasil por muito tempo, trata-se da ideia de que as populações nativas seriam extintas através da fusão étnica, da mistura das raças, no processo de abasileiramento da população. Essa ideia estará marcada pela visão evolucionista e do determinismo racial. A mesma será gestada em 1845 através dos teóricos do IHGB e estará constantemente relacionada a visão que os estudiosos da época terão sobre os povos indígenas (BITTENCOURT, 2013).

²² Sobre isso ainda, podemos dizer que livros como a *História Geral do Brasil* de Varnhagen traziam pinturas sobre os povos indígenas que, segundo Bittencourt, da forma como eram dispostas e integradas no livro recém citado serviam para “reforçar a ideia de haver costumes genéricos entre todos os grupos indígenas: a moradia, as armas, etc” (BITTENCOURT, 2013, p. 110).

para o Brasil e dos indígenas que já estão aqui, os últimos são inferiorizados e invisibilizados frente aos primeiros²³. A narrativa dominante que se constrói vai trazer os “civilizados europeus” como os protagonistas dessa história e vai apagar as narrativas indígenas sobre a mesma. Para tanto, será tecida uma narrativa não só da negação da importância indígena para a construção da nação, trazendo ideias de que os mesmos não contribuíram para a história da civilização²⁴, mas também da ideia de atraso e empecilho ao desenvolvimento provinda desses povos²⁵.

Com o advento da República, dá-se início a uma tentativa de criar uma educação básica brasileira que formasse o cidadão nos ideais republicanos, o que se entrelaçava ao projeto de criação de uma identidade nacional republicana. Até 1930 a ideia da mescla das três raças, ou seja, da miscigenação entre os diferentes povos e no que toca pensar a formação do povo brasileiro e o seu potencial civilizatório terá muita força e vai estar impactando o ensino de história e a visão sobre os indígenas no ensino brasileiro (BITTENCOURT, 2013). A partir da obra de João Ribeiro, *História do Brasil para o ensino secundário* de 1908, em uma perspectiva pretensamente mais social, o que se escreve sobre os povos indígenas, segundo Bittencourt (2013), permanece em muitos termos ainda uma constante da visão equivocada do indígena genérico e selvagem visto anteriormente. A novidade trazida pela obra de Ribeiro será a ideia de que o povo brasileiro possuiria, portanto, algumas qualidades herdadas dos povos indígenas através do processo da miscigenação.

Outro livro destinado às escolas foi *A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heróis*, de 1915, de autoria de Sylvio Romero, onde o mesmo narra a história do Brasil a partir dos heróis brancos, apresentando a mestiçagem racial com entusiasmo e descrevendo as populações indígenas como resultado de várias fusões e cruzamentos de povos, o que segundo Bittencourt daria início ao mito da democracia racial no Brasil, já que fazia “desaparecer a história das lutas e confrontos entre os conquistadores e população nativa na fase da conquista e que ainda permaneciam no início do século XX” (BITTENCOURT, 2013, p. 117).

²³ É significativo dizer ainda, como mostra Bittencourt (2013), que pairava sobre esse período uma ideia de que os povos indígenas não possuíam história, sendo que poucos foram os historiadores que se ocuparam da temática sobre esses povos, e que os mesmos eram quase exclusivamente estudados pelos etnólogos, o que reforçava essa visão sobre os povos indígenas serem um povo sem história.

²⁴ Como mostra Bittencourt (2013), Varnhagen vai dizer que os indígenas não quiseram se submeter ao trabalho e à escravidão e, dessa forma, teriam deixado de contribuir para a história da civilização.

²⁵ Varnhagen, segundo Bittencourt, argumenta que muitas dificuldades tidas pelos civilizados para consolidar o seu domínio nas terras que estavam sendo descobertas devia-se a “presença incomoda de tais selvagens em situação de atraso civilizatório” (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

Apesar de introduzir pela primeira vez uma abordagem sobre os povos originários em que os mesmos fazem parte da nação Brasil, ou ainda, que contribuíram para a mesma, as ideias da miscigenação e da democracia racial estão longe de serem pensadas para incluir ou valorizar esses povos. Essas ideias incutidas nos manuais escolares da época e propagadas pelos intelectuais brasileiros irão fortalecer mais uma vez a inferiorização dos povos indígenas, cristalizando a ideia da extinção dos mesmos em benefício do nascimento da nação Brasil. Contribuindo para uma narrativa da história em que “não existem vencidos e vencedores”, nas palavras de Sylvio Romero (ROMERO, 1915, p. 21. In: BITTENCOURT, 2013), silenciando mais uma vez as narrativas indígenas de conflito, acordos, resistências e ressignificações frente aos projetos de extermínio dos povos indígenas.

Essas teorias sobre as raças e a miscigenação farão parte, portanto, da consolidação de uma narrativa europeia que, a desejo da legitimação do seu poder e da sua invasão sobre os territórios e corpos dos outros povos e dos seus modos de viver e ser, construiu e validou à luz da ciência ideias de superioridade e inferioridade decorrentes da genética do indivíduo²⁶. É importante apontarmos ainda que, por mais que a narrativa da mescla das três raças como fundação da nação brasileira tenha sido posteriormente refutada, decorre dessa narrativa até os dias de hoje um forte imaginário presente na sociedade brasileira. Ele embasa, muitas vezes, tanto discursos conservadores e liberais, de notórias representações políticas, quanto do senso comum. Esta construção ideológica pode se apresentar em situações muito especiais, de impacto direto em questões como a construção da identidade brasileira ou a implementação de cotas raciais.

Segundo Luis Fernando Cerri, (2017, p. 15) no mundo, entre os anos 1960 e 1980, as afirmações sobre o ensino de história são submetidas a uma crise e, no Brasil, no final dos anos de 1970, começamos a ver a problematização de elementos por muito tempo considerados cânones pela disciplina histórica (CERRI, 2002, p. 5). Também nesse período o currículo escolar é posto sob suspeita. A partir do final dos anos oitenta no século XX, com os processos históricos da redemocratização brasileira e do progressivo

²⁶ As ideias da miscigenação fazem parte de um cenário internacional do Imperialismo onde a invasão das nações europeias sobre os povos da África e da Ásia, vão suscitar debates em torno das características e potencialidades ou defeitos das raças e da possibilidade de civilizar as mesmas. Tais abordagens irão ter por eixo central as ideias de raça e de superioridade racial, onde a raça branca europeia será enaltecida em razão da civilização das outras raças que serão consideradas inferiores. No Brasil, Alfredo D'Escagnolle Taunay e Dicamôr Moraes vão sugerir em sua obra *História do Brasil* de 1958 que as características brasileiras da inquietação e da indisciplina teriam sido herdadas da raça indígena (TAUNAY; MORAES, 1958, In: BITTENCOURT, 2013).

fim da Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil durante vinte anos, as pretensas verdades são colocadas em xeque e, a nível educacional, as ideias da unicidade e da neutralidade da educação e do ensino de história entram em crise (CERRI, 2017, p. 6). Para Pacievitch e Cerri (2006 apud CERRI, 2017, p. 7) será fruto desse contexto de redemocratização o surgimento de professores de história inclinados a ideia de um ensino de história voltado para a transformação social e o fortalecimento da democracia.

Segundo Bittencourt (2013) veremos de fato uma mudança significativa na abordagem sobre os povos indígenas a partir de 1998 nas obras dos autores Adhemar Marques, Flavio Berutti e Ricardo Faria, de largo uso pelos professores, quando pela primeira vez, passam a inserir em suas obras as falas indígenas, pontuam as diferenças culturais desses povos e começam a assumir que os mesmos possuem história. Esta mudança vai estar intimamente relacionada às mobilizações dos povos indígenas, desde o fim da década de 70, em prol dos seus direitos perante o Estado brasileiro, e ao surgimento da Nova História Indígena que vai tecer críticas às visões sobre os indígenas construídas ao longo da história e vai consolidar elementos que se tornarão grandes contribuições para as novas pesquisas que surgem, como a questão do protagonismo indígena.

O que hoje conhecemos sob o epíteto de Nova História Indígena, pode ser compreendido como um movimento intelectual de pesquisadores da temática indígena, a exemplo de Manuela Carneiro da Cunha, Beatriz Perrone Moisés, João Pacheco de Oliveira e John Manuel Monteiro²⁷, os quais, a partir do final da década de 1980, conseguiram proporcionar um diálogo entre a História e a Antropologia, o que possibilitou a geração de novas e contestadoras problematizações sobre os povos indígenas e o seu lugar na história. O contexto do seu surgimento, todavia, tem raízes na década de 1970, onde as fronteiras entre as ciências serão confrontadas a fim de possibilitar uma interrelação e, dessa forma, trazendo contribuições inusitadas advindas do diálogo e das relações interdisciplinares para além dos limites das disciplinas científicas²⁸. A Nova História Indígena passa a apresentar em seus estudos o

²⁷ Sobre o pesquisador John Manuel Monteiro salientamos a sua contribuição para o estudo sobre a temática indígena, em texto de homenagem ao legado desse historiador e antropólogo devido a sua morte em 2013, Maria Regina Celestino de Almeida comenta que para Monteiro “dar voz e vez” aos povos indígenas é “tarefa dos historiadores” e que deveria “resultar no enterro definitivo de uma historiografia, muitas vezes, conivente com políticas de apagamento de identidades indígenas” (ALMEIDA, 2013, p. 400).

²⁸ Sobre isso devemos ainda dizer que, em relação a História, alguns estudiosos já estavam dando seus passos em relação a uma proximidade com as outras ciências antes mesmo da década de 1970, é o caso de Fernand Braudel e Marc Bloch já no período da Primeira Escola de Annales. No entanto, essa aproximação da História com outras ciências ganha força a partir da década de 1970 com a chamada Virada Cultural.

protagonismo indígena que esteve presente nas histórias desde o período colonial brasileiro, mas que estava propositalmente apagado até esse período em prol do protagonismo dos personagens não indígenas e de uma ideia de que os povos indígenas não tinham história (SILVA FILHO, 2019).

Dentro dessa linha de raciocínio são significativos ainda os estudos de Maria Regina Celestino de Almeida, que demonstram como os povos indígenas foram essenciais no projeto da conquista colonial e, também, como os indígenas eram sujeitos históricos atuantes e que incidiam constantemente sobre os seus destinos, seja como inimigos, aliados ou ainda em acordos com os portugueses. Podemos citar como exemplo dessas narrativas que trazem o indígena como sujeito histórico atuante a figura do indígena Araribóia, líder indígena do século XVI que em aliança com os portugueses contribuiu com a conquista da Baía da Guanabara. Segundo a autora, não era incomum que indígenas fizessem requerimentos à Coroa Portuguesa e reivindicassem atos de bravura em batalha²⁹ (SILVA FILHO, 2019). Dentre as maiores contribuições desses estudos está o reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos atuantes, revelando e salientando as resistências e os protagonismos indígenas³⁰.

1.2 O protagonismo indígena na história do Brasil

O protagonismo indígena na história do Brasil é fruto de um contexto de questionamento decorrente do fim da Ditadura Civil Militar e da reabertura democrática, onde a sociedade brasileira vivencia um momento histórico de mobilizações sociais e debates sobre os projetos para o futuro do país. Nesse processo são criadas as primeiras organizações do movimento indígena que colocam na sua agenda política a luta por direitos e participam da construção da Constituição Cidadã em 1988. Dessa forma, evidenciamos a importância dos povos originários e seus movimentos e organizações para que fosse possível consolidar o protagonismo indígena no Brasil e, ainda, a importância

²⁹ Para saber mais sobre a história do indígena Araribóia ou sobre a atuação dos indígenas no período colonial, veja os estudos de Maria Regina Celestino de Almeida como: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003; e ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Retratos do Império – trajetórias individuais no mundo português nos séculos XVI a XIX** / Ronaldo Vainfas, Giorgina Silva dos Santos, Guilherme Pereira dos Santos (org.) – Niterói: EdUFF, 2006.

³⁰ Citamos ainda mais duas importantes contribuições desses pesquisadores envolvidos e/ou militantes da Nova História Indígena, trata-se de duas coletâneas interdisciplinares que assinalaram mudanças significativas nas abordagens sobre os indígenas no Brasil: *História dos Índios no Brasil* (1992), organizada por Manuela Carneiro da Cunha, e *A Temática indígena na Escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus* (1995), organizada por Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni.

da Constituição Cidadã enquanto marco legal que modifica as relações do Estado brasileiro com os povos indígenas, que de tutelados passam a ser cidadãos de direitos.

Nesse mesmo contexto, dentro das universidades, especialmente nos cursos de Ciências Humanas, passamos a ver um alargamento das perspectivas e olhares sobre a história, com a inclusão de outros sujeitos históricos, entre os quais os indígenas, bem como o entendimento de que esses novos sujeitos protagonizam as suas histórias. Como já ressaltado anteriormente, a Nova História Indígena terá grande importância em relação à pesquisa sobre os povos originários e o surgimento de novas perspectivas dentro da história indígena e que, por sua vez, irão questionar as pesquisas anteriores, possibilitando também a problematização do ensino do tema nas escolas.

Outro elemento fundamental para se pensar o protagonismo indígena será a entrada desses sujeitos nas universidades, que vai assinalar um novo momento na experiência desses povos e na sua relação com a sociedade não indígena. Sobre isso, Gersem Baniwa Luciano afirma que a ascensão do número de indígenas nas universidades e o crescente interesse dos mesmos em relação ao ensino superior marca “esse novo tempo da visão e atitude dos povos indígenas no Brasil” (LUCIANO, 2012, p. 137). Trata-se da aposta em direção a uma maior interação com o mundo não indígena, desde o interesse em um diálogo mais qualificado até a necessidade de capacitação frente aos instrumentais do mesmo, e também em relação aos interesses específicos de cada povo indígena, como no quesito de melhoria da qualidade de vida nas terras indígenas:

Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias (LUCIANO, 2012, p. 137).

A partir da entrada dos indígenas no ensino superior, passamos a ver no Brasil a formação de uma nova geração de indígenas que se tornam professores, médicos, advogados, engenheiros, e outros mais, e que vão engrossar o coro de vozes em prol da defesa dos seus direitos e vão ocupar espaços de prestígio social e político da sociedade não indígena, fortalecendo dessa forma a sua visibilidade bem como o seu protagonismo.

As universidades, por sua vez, terão que responder a esses novos sujeitos, o que também ganha força com a Lei 11.645/08, e assim veremos o surgimento de projetos de

ensino, pesquisa e extensão, a reacomodação curricular de alguns cursos, como de história, que passam a acolher a temática indígena e, também, o surgimento das Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII). Sobre a LII é interessante pontuar que ela proporciona a formação superior de muitos indígenas que se tornam professores nas escolas diferenciadas das suas comunidades, e que mais recentemente nós já estamos vendo esses cursos sendo assumidos por indígenas, como é o caso de Edson Kaiapó que é coordenador do curso no Instituto Federal da Bahia.

Com a Constituição de 1988 veremos uma grande conquista em relação aos povos originários no Brasil através de mudanças nas diretrizes das relações entre o Estado, os povos indígenas e a sociedade brasileira. Em contraposição às leis anteriores que versavam sobre esses povos, com a Constituição Cidadã o Estado e a sociedade civil passam a reconhecer o direito ao costume, a cultura e a tradição dos mesmos pela primeira vez na história, inaugurando uma nova concepção de política indigenista. A Constituição de 1988 traz em si salutares contribuições no âmbito do direito, estando entre as maiores e mais significativas contribuições o direito originário às terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, o direito à diversidade étnica e cultural e o direito ao pleno exercício de sua capacidade processual para defesa de seus interesses (SILVA FILHO, 2019).

Segundo Daniel Munduruku (2012), a participação das organizações sociais indígenas e não indígenas, que corroboravam a luta em prol dos direitos indígenas, foi decisiva para a construção de uma constituição que trouxesse em suas páginas um capítulo especial aos povos originários e, ainda, que pudesse reconhecer a pluralidade de culturas, o respeito à diversidade e a garantia de uma proteção especial às minorias indígenas.

Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

A respeito da Constituição Cidadã é fundamental apontar neste trabalho a participação basilar e de protagonismo que os povos indígenas tiveram no que foi consolidado como direitos indígenas pela mesma. Em 1987, esses povos representando as suas mais diversas etnias, levam até Brasília a sua proposta para que a mesma fosse

incluída na Constituição, que estava em votação no plenário. Esse projeto havia sido construído pelos povos originários, tendo à frente as suas lideranças, como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Marcos Terena, entre outros e trazia como pontos fundamentais a demarcação dos territórios indígenas, o reconhecimento da organização social indígena, dos seus costumes e línguas e o reconhecimento ao usufruto dos recursos naturais existentes em suas terras para a economia interna desses povos, possibilitando assim, um futuro aos mesmos³¹.

Sobre o alinhamento da sociedade civil aos interesses dos povos indígenas, Daniel menciona que foram duas décadas até chegar a esse momento da Constituição de 1988, e que essa reação da sociedade contra os ataques aos grupos minoritários, especialmente os povos originários, vai marcar o surgimento do Movimento Indígena brasileiro. O pesquisador mostra que do nefasto projeto de avanço às regiões da Amazônia e de absorção da mão de obra indígena, no contexto do “milagre brasileiro” em plena Ditadura Civil Militar, surge uma forte mobilização da sociedade civil que passa a contribuir com a reunião e organização de lideranças indígenas, o que em 1974 consolida a primeira assembleia de líderes indígenas em Diamantina, no Mato Grosso (MUNDURUKU, 2012).

É salutar anunciar que, anterior à Constituição de 1988 e à consolidação do Movimento Indígena na década de 1970, algumas lideranças indígenas já vinham se mobilizando, muitas vezes na clandestinidade, em decorrência do que Ailton Krenak chamou de “genocídio programado” em plena Ditadura Civil Militar (MUNDURUKU, 2012, p. 81). Entre esses líderes, Ailton Krenak, que foi também o coordenador da União das Nações Indígenas (UNI) desde a década de 1980, consagrou uma ação que marcou para sempre os movimentos indígenas e sociais e que foi fundamental para a aprovação do capítulo 231 e 232 da Constituição de 1988. Durante a Assembleia Constituinte de 1987, Krenak fez um discurso para o plenário do Congresso Nacional, onde concomitante a sua fala ele pintava o seu rosto com tinta de jenipapo, o que sinalizava sendo um sinal de luto em relação aos encaminhamentos que estavam sendo feitos e que eram contrários aos direitos dos povos originários³² (MUNDURUKU, 2012).

³¹ Para saber mais sobre esse evento que marca as páginas tanto da história dos povos indígenas como a história do Brasil, assista o vídeo *Índio Cidadão*, disponível no canal do Youtube “ÍNDIO CIDADÃO? - O FILME”.

³² Você pode assistir o vídeo desse momento marcante em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ>; ou https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q.

Munduruku (2012) salienta que o Movimento Indígena ganha corpo a partir do encontro dessas lideranças pertencentes às suas diversas etnias e do diálogo entre as mesmas. O que se dá, primeiramente, em relação as suas memórias, e que foi atravessado por um sentimento de solidariedade e de entendimento de que havia muito em comum e que poderia unir os povos originários brasileiros. Sendo assim, dá-se início ao surgimento de uma identidade pan-indígena, a partir da década de 1970, que afirmava a diferença dos povos indígenas em relação a sociedade brasileira e a união desses povos em torno dos interesses de todos os povos originários brasileiros. Tal identidade pan-indígena servirá, também, para tornar esses povos conhecidos pela própria sociedade brasileira³³.

A construção de uma identidade pan-índigena somada à retomada do termo *índio*, para fazer uso político do conceito, pelas lideranças indígenas são apontadas por Munduruku (2012) como um reflexo direto do entendimento das mesmas de que são, assim como seus povos, sujeitos de direito e, portanto, capazes de se organizar em prol de um projeto coletivo para os povos indígenas. Dessa forma, o projeto que se consolidava orientou-se segundo duas diretrizes, a primeira, que indicava a necessidade de formação de lideranças para o movimento, e a segunda, que se inscrevia sob a urgência de uma formação da sociedade brasileira em relação a existência no Brasil dos diferentes povos indígenas.

A Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino será um reflexo, então, dessas mobilizações dos povos originários, de grupos de intelectuais, pesquisadores e educadores, e de movimentos sociais em prol de uma educação crítica e de contrapeso a uma educação que ensina e alimenta equívocos sobre os povos indígenas, já relatados por este trabalho. Ao incluir nessas instituições o ensino desses povos, possibilita-se pensar uma educação que traga para a sua experiência as outras histórias e narrativas que não foram contadas e nem ouvidas por todos esses anos no Brasil. Dessa forma, abre-se espaço às contranarrativas, ou seja, às narrativas que foram silenciadas até então e que fazem frente a uma história que se pretende única e que se baseia em um ambicionado conhecimento universal, mas que exclui todos aqueles conhecimentos e saberes que não se encaixam a esse modelo.

³³ É significativo o que Ailton Krenak vai dizer em entrevista publicada no ano de 1989, que “até o surgimento do Movimento Indígena as pessoas tinham um olhar irreal sobre a existência de indígenas no território nacional”, e que é devido a esse movimento que o Brasil sabe que existem povos indígenas e, ainda, que o líder indígena “Raoni trouxe para o povo brasileiro e para o mundo cheiro de índio, cara de índio, impressão sobre o índio, expectativa”. In: KRENAK, Ailton. Ailton Krenak – Receber Sonhos. [Entrevista concedida à] Alípio Freire e Eugênio Bucci. **Teoria e Debate**, São Paulo, v. 07. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

Segundo Edson Kaiapó (2019), após a Lei nº 11.645/08, os povos indígenas passam a ser abordados a partir de uma ideia de dinamicidade cultural, onde às avessas de estarem presos ao passado ou extintos, os mesmos são entendidos a partir do tempo presente como sujeitos ativos das suas histórias, onde protagonizam no presente e protagonizaram no passado relações de conflito, diálogo, resistência e resignificação que partiram ou não do contato com o não indígena. A ideia da dinamicidade cultural contribui, portanto, para o entendimento sobre o ser indígena e a sua identidade, e nos ajuda a entender porque um indígena que mora na cidade e possui diploma universitário segue sendo indígena.

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e resignificando elementos da cultura ocidental que foram/ serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.

Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades (KAIAPÓ, 2019, p. 70).

Pesquisas como esta de Kaiapó (2019) e outras que foram consultadas para essa dissertação³⁴, apesar de recentes vêm aumentando a partir da Lei de 2008 e dão ênfase a questões pontuais e que estão contribuindo não só com a história indígena, mas também têm alargado as críticas e possibilidades em relação a história e o ensino da mesma. Ao criticar a matriz eurocêntrica, enfatizar a importância de outras narrativas, como as narrativas indígenas, e a importância de estudar os povos originários a partir do tempo presente e de suas interações nele, essas pesquisas vêm se aproximando das abordagens decoloniais e da interculturalidade crítica, o que se dá em uma via de mão dupla, e que têm fortalecido as mesmas possibilitando a tessitura de uma rede cada vez mais ampla de relações entre objetos de estudo, temáticas, pesquisadores e grupos de pesquisa. Dessa forma, as contribuições de pesquisadores como esses citados extrapolam os limites da história indígena e do campo da Educação e lançam à sociedade uma contribuição no sentido de repensar o projeto e a experiência social que corroboramos a cada dia, o nosso envolvimento ou não no mesmo e de refletir sobre a sociedade que almejamos viver no futuro.

³⁴ Além da pesquisa de KAIAPÓ (2019) estamos nos referindo a SOUZA e WITTMANN (2016), BRIGHENTI (2016), BITTENCOURT (2013), citadas anteriormente e, ainda, LUCIANO (2012), BERGAMASCHI e GOMES (2012), LIMA e CARIE (2013) e LUCIANO (2017) que também serão analisadas mais adiante neste capítulo.

1.3 Estudos decoloniais e interculturalidade crítica

É extremamente relevante que muitas pesquisas sobre o ensino de história indígena têm apontado para a necessidade de uma epistemologia que compreenda e acolha todas as formas de saberes, para um pensamento que esteja aberto aos outros, e que atue na contramão da sobreposição e da hierarquização dos conhecimentos e dos saberes, como é a perspectiva decolonial. Onde os saberes sejam estudados em uma relação intercultural, ou seja, de deslocamento cultural, de diálogo e de complemento, de forma que esses saberes possam se enriquecer através dessa diversidade, como propõe a interculturalidade crítica, e que estejam em contraposição à uma epistemologia de base eurocêntrica e monoculturista, que se orienta a partir de uma única visão e que perpetua apenas uma forma de conhecer e de interpretar o mundo.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), a colonialidade do poder está relacionada a formação de uma ordem mundial que parte da invasão e do domínio das sociedades e culturas da chamada América Latina, que vivenciaram um processo de dominação direta chamada de colonialismo³⁵ que, posteriormente, foi combatido e derrotado, mas onde a estrutura de poder permaneceu na forma de colonização do imaginário daqueles que outrora foram colonizados³⁶. Segundo ele, o que permanece na atualidade é uma colonização da cultura e do imaginário em um movimento interno, ou seja, não só a visão das outras culturas está colonizada a respeito da cultura europeia, também agora há uma colonização sobre a visão que a própria cultura tem de si mesma ou das outras culturas não europeias.

De la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa

³⁵ O processo do colonialismo é apontado por Quijano como um grande produtor de discriminações sociais e que promoveu sob o signo da ciência categorias como as de “raça”, sendo um dos seus efeitos posteriores a exploração e a discriminação justamente sobre os membros dessas “raças” em que foram categorizadas as populações colonizadas. Ver em: *Colonialidad y modernidad/racionalidad* de Aníbal Quijano (1992).

³⁶ Para saber mais ver o estudo de Aníbal Quijano de 1992, *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, onde o autor aponta ainda a América Latina como um caso extremo da colonização cultural pela Europa, já que a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas por um amplo genocídio dos povos indígenas.

en la interioridade de ese imaginario. En una medida, es parte de él (QUIJANO, 1992, p. 22).

A imposição de um paradigma universal de conhecimento que é o do racionalismo europeu será visto por Quijano (1992) como parte essencial da dominação colonial europeia sobre o resto do mundo. Sendo assim, a sua proposta da epistemologia decolonial vai partir da necessidade de destruição da colonialidade do poder mundial, da descolonização epistemológica do mundo, com o objetivo de abrir espaço a uma nova comunicação intercultural onde haja liberdade de opção entre diversas orientações culturais, epistemologias e formas de produzir o conhecimento e de conhecer o mundo, onde não apenas uma etnia possa ditar as regras, e sim, onde todas as formas da diversidade possam relacionar-se. “Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental” (QUIJANO, 1992, p. 20).

Entendida como um braço da epistemologia decolonial no campo da educação, a interculturalidade crítica vai pensar especialmente sobre estruturas dominantes do conhecimento e do poder e de como elas se apresentam e agem através da escola e nas cabeças e mentes dos sujeitos-atores da educação. De acordo com Catherine Walsh ela parte da necessidade de se construir processos educativos descolonizadores, que façam pensar e atuar criticamente e de outro modo, enfrentando e desafiando as relações e as estruturas dominantes. Entre as teorias que embasam esta proposta estão as pedagogias freirianas da necessidade de uma pedagogia crítica, de uma educação que seja popular, que esteja em constante diálogo com a sociedade, com a comunidade em que se insere, e da construção de uma escola voltada para a formação de seres críticos e sociedades mais justas (WALSH, 2007).

Segundo essa mesma autora, existe um legado colonial e imperial do conhecimento que difunde e impõe a universalização obrigatória do conhecimento produzido na Europa e nos EUA para todo o mundo, que sustenta uma “geopolítica do conhecimento”³⁷, propagando e mantendo representações sobre os países do norte e os países do sul que consolidam uma visão de superioridade dos conhecimentos e dos grupos sociais dos países economicamente poderosos com relação aos outros países,

³⁷ Sobre isso é interessante ver o que Catherine Walsh diz em seu artigo *Interculturalidad, colonialidad e educacyón* de 2007, especialmente como a autora problematiza o Mapa do Mundo comparando-o com o mapa pensado pelos povos indígenas de Abya Yala.

especialmente aqueles considerados não desenvolvidos ou pobres segundo a economia capitalista. Dessa forma as outras formas de produção de conhecimento que não sejam pautadas no eurocentrismo, como o são as epistemologias indígenas e o seu legado de saberes ancestrais, são inferiorizadas ou negadas e consideradas não científicas (WALSH, 2007).

Sobre isso é interessante observarmos como no Brasil a instituição escolar, que foi historicamente vivenciada pelos povos indígenas como parte do projeto colonial integracionista e de extermínio, passa a ser ressignificada pelos mesmos, que vão percebê-la enquanto um potente instrumento para garantir os seus direitos e para possibilitar um diálogo menos assimétrico com a sociedade não indígena (LUCIANO, 2012, p. 130). Ao ressignificar a escola, que passa a ser exigida enquanto um direito, os saberes indígenas começam a transitar dentro da mesma, transformando a dinâmica da escola e a visão não indígena sobre esses saberes que começam a ser pensados enquanto um saber legítimo para o conhecimento dentro dessa escola diferenciada. Dessa forma, a escola vai sendo transformada em uma ferramenta de valorização e perpetuação dos modos próprios de educação e dos saberes de cada povo indígena, o que em muitos casos tem caminhado em direção à valorização das línguas indígenas e dos saberes orais dos mais velhos (LUCIANO, 2012, p. 132).

Catherine Walsh (2007) propõe que a interculturalidade crítica seja vista como um projeto político-epistêmico, onde o conhecimento parte de relações horizontais entre a diversidade dos sujeitos-atores no contexto escolar. Esse pensamento vem sendo apropriado por povos indígenas e afros para intervir na sociedade presente de forma que os outros conhecimentos e saberes que não são eurocêntricos, mas que de fato representam determinado grupo, comunidade escolar ou histórias locais, possam ser referenciados e vivenciados de forma plena dentro do processo educacional.

No Brasil, a escola indígena diferenciada pode ser citada como exemplo de um projeto que parte dos povos indígenas que ao ressignificar a escola e o espaço escolar transformam as estruturas consolidadas da escola tradicional, monoculturista e eurocêntrica, implicando em uma reformulação dos conteúdos escolares, que passam a acolher os saberes indígenas, e dos métodos pedagógicos, que passam a exigir tempos e lugares próprios para a aprendizagem. Assim, a partir de uma educação intercultural as pedagogias escolares convencionais passam a conviver com as pedagogias tradicionais indígenas, o que está exigindo uma nova postura diante desse relacionamento que nasce

da ideia do diálogo horizontal onde os saberes indígenas sejam vistos em pé de igualdade com os saberes considerados científicos (LUCIANO, 2012, p 132).

É significativo dentro dessas experiências interculturais, como o espaço da escola enquanto espaço físico vem sendo problematizado por muitas escolas indígenas diferenciadas que percebem o processo educativo enquanto uma experiência que extrapola as possibilidades desse prédio físico e que se estende por todo o espaço da sua comunidade (LUCIANO, 2012, p. 135); o que lança questões sobre a importância do espaço comunitário na experiência educativa dos estudantes bem como da ligação dessas crianças com o território em que vivem, o que segundo a cosmovisão indígena de muitos povos está relacionado a identidade da criança e ao sentimento de pertencimento da mesma o que potencializa, portanto, o processo de ensino-aprendizagem³⁸ (MUNDURUKU, 2012, p. 69).

Outra questão relevante é a centralidade do papel dos mais velhos na aprendizagem das crianças e jovens indígenas e como muitas escolas indígenas têm requerido os mesmos na experiência escolar (LUCIANO, 2012, p. 132). Esses sujeitos, que são considerados pela sociedade não indígena como idosos, e em muitos casos asilados com outros da sua idade e isolados do convívio social, são pensados pelos povos indígenas como os personagens centrais na educação sobre a história e o modo de vida do seu povo, o que vai se dar através da oralização de narrativas ancestrais. São eles os guardiões da memória, considerados por muitos povos originários como “bibliotecas” que guardam as memórias ancestrais e as recontam, mantendo vivas essas memórias³⁹ (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

Portanto, experiências que partam de uma perspectiva de interculturalidade crítica, de encontro e troca horizontal, onde o envolvimento com outras formas de saber e de conhecer o mundo possam acolher a diversidade existente nesses lugares da

³⁸ Daniel Munduruku ao falar sobre a prática educativa dos povos indígenas brasileiros, diz que a primeira parte desse processo educativo se dá através da “educação do corpo” e “educação dos sentidos”, em que o autor aponta a importância da vida comunitária que tem início com a convivência entre o grupo de mesma idade, e também, da leitura do entorno ambiental onde o uso dos sentidos passam a conferir significado às ações da criança e, assim, ganham um sentido maior as práticas, consideradas anteriormente apenas uma brincadeira pela criança, como a leitura de pegadas dos animais ou dos sons dos ventos nas árvores (MUNDURUKU, 2012, p. 68-69). Pontuando a importância do território Gersem Baniwa diz que “em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitiva e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território” (LUCIANO, 2017, p. 302).

³⁹ Munduruku vai falar da centralidade dos contadores de histórias ou guardiões da memória, quase sempre velhos, para a “educação da mente”. O autor vai dizer que através da oralização das narrativas ancestrais, a mente vai sendo educada para a escuta e a “silenciosa e constante atenção aos símbolos” que essas histórias fazem fluir (MUNDURUKU, 2012, p. 70-71).

educação, e onde a ideia do outro e do diferente seja fonte imprescindível para conhecer o mundo e reconhecer o meu lugar no mesmo, podem contribuir para uma reviravolta decolonial nas salas de aula e no ambiente escolar. Contribuem assim, para possibilitar uma visão crítica sobre a sociedade presente, que é por excelência aonde transitam os sujeitos-atores da educação, onde eu consiga me colocar no lugar do outro e me ver a partir desse novo lugar incluindo ao meu universo a diversidade que existe no mesmo. Dessa forma, proporcionando a esses sujeitos, como são os estudantes, uma leitura mais próxima da realidade e uma experiência mais viva sobre esse mundo que começa na sua comunidade e vai dizer respeito a uma teia muito maior de relações. Nas palavras de Catherine:

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas (WALSH, 2007, p. 33).

Para Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes a interculturalidade não se limita ao diálogo com o outro, ela vai além e deseja provocar o *eu* que dialoga para que ele possa articular conhecimentos e saberes *desse outro* de forma a permitir que o diálogo entre o *eu* e o *outro* possa ser realmente um diálogo de qualidade, ou seja, uma relação entre dois ou mais sujeitos históricos, onde cada um possa ter as suas visões de mundo e os seus pontos de vista, que não necessariamente concordam entre si, mas que necessariamente escutam um ao outro, falam um ao outro e dialogam a partir dessas relações. Citando Nestor García Canclini (2007) elas vão dizer que “o autor faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54).

Bergamaschi e Gomes (2012), em pesquisa sobre como a temática indígena vem sendo trabalhada nas escolas, vão mostrar as dificuldades que ainda permanecem ao se trabalhar com o assunto, mas também, como a temática vêm sendo apropriada com sucesso através da perspectiva da interculturalidade e, ainda, os inúmeros benefícios que decorrem de uma interação qualificada entre culturas diferentes e da presença de

indígenas em uma escola não indígena, como a potencialidade de aprendizagem em ambos os lados e das ressignificações em ambas as culturas e a partir da cultura do outro.

Apropriando-se dos estudos de Canclini, as pesquisadoras recém citadas corroboram a ideia de que os povos indígenas são os mais preparados para o diálogo intercultural, já que, historicamente esses povos criaram formas de lidar a partir do contato com o não indígena, apropriando-se de conhecimentos desses, resistindo a partir das suas formas de (re)existir e, também, ressignificando os conhecimentos não indígenas e a sua própria cultura e, dessa forma, construíram o que o autor chama de um “patrimônio para a interculturalidade”⁴⁰ (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.54). Segundo elas, se existe um esforço por parte dos povos indígenas em dialogar com as culturas não indígenas, o contrário também deve ser concretizado (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

1.4 Epistemologias indígenas: as contribuições das narrativas para o ensino de história indígena

Uma das diretrizes mais atuais e importantes quando falamos em ensino de história indígena hoje será justamente pensar sobre os povos indígenas a partir dos próprios povos indígenas. Se em um primeiro momento o protagonismo indígena começa a ser apontado pelos pesquisadores como uma das formas mais coesas de se trabalhar com o tema, posteriormente e muito recentemente, através das vozes dos próprios autores indígenas, conheceremos as suas visões de mundo e os seus pontos de vista sobre si mesmos e suas culturas, como exemplo citamos os autores Gersem Baniwa, Daniel Munduruku, Edson Kayapó e Ailton Krenak como pesquisadores que vêm escrevendo sobre as histórias e culturas indígenas e sobre o ensino das mesmas. Em especial apontamos a obra *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje* publicada em 2006 por Gersem Baniwa, onde o autor tem como preocupação central uma escrita sobre as histórias e culturas indígenas que parta desses povos, como pode ser visto a seguir:

⁴⁰ Como exemplo desse patrimônio para a interculturalidade o autor cita sobre os povos indígenas a apropriação de pelo menos uma língua nacional, a capacidade de transitar entre os saberes ancestrais e modernos, e de lidar com a economia capitalista mantendo os valores indígenas como da economia da reciprocidade (CANCLINI, 2007, In: BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

E nós índios, o que pensamos de nós mesmos? Ou melhor, como nos identificamos ou nos posicionamos diante de nós mesmos e diante da sociedade brasileira e da humanidade?

Este livro é uma tentativa de abordar questões que envolvem autoidentificação, auto-estima, auto-representação e autoprojeção dos índios diante de si mesmos e da sociedade de uma maneira geral. As idéias estão baseadas na experiência de vida e de trabalho junto a centenas de lideranças, comunidades e povos indígenas com os quais tive a oportunidade e o privilégio de partilhar desafios e conquistas, tristezas e alegrias, derrotas e vitórias, como foram as importantes conquistas relativas aos direitos indígenas na Constituição Brasileira em vigor (LUCIANO, 2006, p. 19).

A partir das obras de autores e pesquisadores indígenas em parceria ou não com estudiosos não indígenas, dá-se início a uma gama imensurável de contribuições advindas desses estudos que, se por um lado apresentam narrativas inovadoras sobre as histórias e culturas dos povos indígenas por eles mesmos, por outro lado, muitas dessas obras irão se apresentar através de um diálogo intercultural onde a perspectiva desses povos é trazida com o objetivo de relacionar-se com a cultura não indígena de forma a contribuir com determinada discussão que será travada, o que podemos ver na obra *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa⁴¹ em parceria com o etnólogo Bruce Albert, publicada pela primeira vez no Brasil em 2015, e também na obra *Ideias para adiar o fim do mundo*⁴² de Ailton Krenak publicada em 2019, e que tem por preocupação discutir sobre a sociedade presente.

Para esses pesquisadores indígenas, cujos trabalhos estão sendo consultados por essa dissertação, a história indígena ensinada através dos ideais coloniais, primeiramente, e republicanos, em um segundo momento, serviu somente à cristalização do desconhecimento e do preconceito sobre os indígenas e, dessa forma, tanto a escola como a universidade deveriam ter responsabilidade sobre a desmistificação desses equívocos bem como sobre o acolhimento de novas histórias e novas culturas. Por essa via, dentro das possibilidades já apontadas sobre a descolonização do ensino e da educação escolar e de uma abordagem intercultural na escola, o uso de narrativas indígenas em sala de aula

⁴¹ Davi Kopenawa conta em sua obra que a mesma começa a ser elaborada quando ele em 1989, em ocasião especial estando em Brasília, assiste a uma reportagem televisiva que mostrava o avanço do garimpo na Terra Indígena Yanomami que será homologada em 1992. Segundo Kopenawa, um dos intuitos principais da obra foi falar aos não indígenas do mundo e denunciar as violências cometidas aos povos yanomami no Brasil. Termos como “comedores de terra” e “povo da mercadoria” são usados pelo autor para se referir as ações predatórias dos garimpeiros e das mineradoras (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

⁴² Nessa obra Ailton Krenak provoca os seus leitores a partir da ideia de que vivemos em um período de fim dos mundos, fruto das escolhas que a humanidade fez ao longo da sua história, mas também que é possível aprendermos com esse momento e construirmos um novo mundo onde “um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão”, em que a coexistência de diferentes cosmovisões seja parte essencial da experiência de viver na terra (KRENAK, 2019, p. 25).

aparece nas pesquisas como uma possibilidade de conhecer o outro através dele mesmo, da sua visão de mundo e da sua experiência da realidade.

As narrativas indígenas e o seu uso na sala de aula tornam-se, nesse sentido, uma estratégia para alcançar um estudo qualificado sobre o tema a partir das falas de quem mais sabe sobre o mesmo e, em muitos lugares, abrindo espaço às histórias locais. Edson Kaiapó vai dizer que para que se efetive a inserção da temática indígena nos currículos escolares é necessária “uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos” (2019, p. 73). Gersem Baniwa ao falar sobre a Lei 11.645/08 fortalece essa perspectiva dizendo que “a produção da história contada pelos próprios índios é sem dúvida o melhor caminho” (LUCIANO, 2012, p. 144) e que a primeira questão deveria ser “o que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?” (LUCIANO, 2012, p. 142).

A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”. Isso já é um enorme problema, porque teremos muitas dificuldades para os próprios índios definirem isso, diante da grande diversidade de povos, realidades locais e contextos históricos. São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. “Que tipo de conhecimento querem divulgar?” Aos povos indígenas, muitos conhecimentos seus não interessam que os brancos fiquem sabendo, pois nem internamente são de domínio público, como são os conhecimentos dos pajés. Teremos muitas dificuldades para classificar quais são os conhecimentos que podem ser levados ao conhecimento dos não índios (LUCIANO, 2012, p. 142).

Os pesquisadores Pablo Luiz de Oliveira Lima e Nayara Silva de Carie em seu estudo sobre o diálogo entre narrativas indígenas e teorias sobre a narrativa histórica vão apontar as primeiras como fontes enriquecedoras para o ensino de história e o seu uso na sala de aula, desde que se respeite “a alteridade cultural, os diferentes conjuntos de valores, crenças e organização social desses povos” (2013, p. 46). Entre os resultados do trabalho com narrativas indígenas nas aulas de história eles assinalam que as mesmas auxiliam os estudantes a um entendimento mais facilitado sobre a cultura indígena, já que são fontes históricas fundamentais para o estudo do povo que as construiu, e também, que elas possibilitam uma percepção ampliada dos estudantes sobre a sua própria cultura, o que está relacionado ao exercício do deslocamento cultural já discutido neste capítulo (LIMA; CARIE, 2013).

Sobre o ensino da história indígena para não indígenas, Gersem Baniwa fala do papel de cada comunidade indígena na produção do conhecimento sobre as suas histórias e narrativas, já que existem especificidades em todos os grupos indígenas e que é preciso

respeitá-las⁴³. Para esse pesquisador, um caminho para oportunizar a efetivação da Lei 11.645/08 com qualidade seria partir do espaço das universidades, onde os indígenas estudantes-pesquisadores universitários, conectados às suas comunidades e apropriados da pesquisa já existente sobre a história indígena, pudessem se articular em redes de trabalho junto à pesquisadores da temática para a produção do conhecimento. Baniwa chama a atenção para a importância do poder público na garantia das condições técnicas e financeiras para a produção e divulgação dessas pesquisas, o que vai incluir também, a formação de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos e a garantia do cumprimento da lei nas escolas (LUCIANO, 2012). Sobre isso:

Vejo, portanto, uma rede em forma de tripé para garantir a efetividade desse propósito. O primeiro elemento é o protagonismo indígena tendo como referência os estudantes e pesquisadores indígenas conectados às suas comunidades. O segundo elemento é a academia incluindo necessariamente os pesquisadores que trabalham com os povos indígenas, como parceiros, aliados e assessores no empreendimento. O terceiro elemento é o poder público, por meio do apoio técnico e financeiro, mas não só isso, com o compromisso político de garantir o cumprimento da norma em todas as escolas, por meio de formação de professores, de distribuição de materiais didáticos e, principalmente, por meio do convencimento dos sistemas de ensino no cumprimento de suas tarefas (LUCIANO, 2012, p. 145).

Entre muitas inovações que os autores indígenas trazem e que vão ressignificar importantes campos de pesquisa como o ensino de história indígena, estão as epistemologias indígenas que serão apresentadas por Gersem Baniwa como uma alternativa à epistemologia eurocentrista e monoculturista que não comporta em si a diversidade e o diálogo, mas também, e podemos dizer que especialmente, elas são trazidas como uma possibilidade de relação com o conhecimento através de uma epistemologia que nasce do diálogo com o outro, que conhece e produz conhecimento através das relações com o mundo e com os seus seres, sejam eles humanos ou não, materiais ou não (LUCIANO, 2017).

Para Baniwa, se o projeto para as escolas indígenas se dá através de uma educação bilíngue e intercultural, onde os indígenas aprendem sobre os conhecimentos indígenas e também sobre os conhecimentos não indígenas, seria lógico, mas ainda não é, que a escola não indígena também estudasse os conhecimentos indígenas através das próprias

⁴³ Gersem Baniwa coloca a questão da diversidade interna dos povos indígenas como um desafio, para exemplificar ele diz que ao falar do Guarani é preciso se perguntar de qual Guarani se está falando, já que “você tem Guarani em sete, oito estados ou mais ainda, em três ou quatro países. Pode-se falar do Guarani como um todo? Por exemplo, o Guarani de uma aldeia só vai poder falar do Guarani daquela aldeia” (LUCIANO, 2012, p. 144).

epistemologias indígenas e das suas cosmovisões. Dessa forma, uma educação efetivamente intercultural que abarque em si a diversidade relativa às culturas presentes na sociedade brasileira e, portanto, compreenda, estude e aja no mundo tendo como base uma visão centrada na diversidade, vai apontar para a necessidade de construir novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas (LUCIANO, 2017, p. 307).

Sobre a epistemologia indígena, Luciano apresenta a cosmovisão indígena que vai organizar o saber sobre o mundo e sobre o agir no mundo a partir de uma concepção holística, orgânica e interdependente da natureza/cosmo, onde o pensamento é organizado a partir da comunicação entre todos os seres, humanos e não humanos, materiais e imateriais. O autor evidencia que é justamente na comunicação entre todos os seres que reside o princípio do conhecimento indígena, segundo o qual suas ideias serão reunidas. Trata-se de uma noção de conhecimento que carrega em si a ideia de que é *parte* e não *o todo* sobre aquilo que está observando, analisando ou agindo. Podemos dizer que as epistemologias indígenas dialogam com noções como de diversidade, alteridade e interculturalidade, pois imprimem em sua matriz a ideia de que não são as únicas epistemologias, conhecimentos ou seres que existem no mundo, isso se dá na medida em que faz parte desse mundo o necessário diálogo com os outros, os outros seres humanos, os outros seres não humanos, os outros seres materiais e imateriais (LUCIANO, 2017, p. 307-308).

Trato aqui da noção cosmopolíticas para designar o caráter holístico, orgânico e interdependente da natureza/cosmo. Essa interdependência cósmica, própria das cosmologias, ontologias e epistemologias indígenas, evidencia o imperativo cosmopolítico da linguagem e da comunicação entre todos os seres coabitantes do planeta e do mundo. Em consequência dessa cosmovisão, pensar a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo exige considerar todos os sujeitos humanos e não humanos, materiais e imateriais existentes. A sustentabilidade ambiental ou ecológica do planeta, por exemplo, não depende apenas de negociações entre os humanos, mas também dos humanos com todos os outros sujeitos, entes, agências que compõem e constituem a cadeia ecológica, humanos e não humanos (LUCIANO, 2017, p. 307-308).

Podemos dizer que o acolhimento das epistemologias indígenas como uma possibilidade de conhecer e de produzir o conhecimento que compreende não ser o único caminho possível a isso, que desloque o ser humano do centro do mundo, e que dialogue com outras epistemologias, pode contribuir no sentido de evidenciar e legitimar o espaço do outro, do diferente, daquele que não segue o modelo monoculturista da sociedade e da escola ocidental, nas instituições de ensino, o que lança por sua vez a possibilidade do

novo, do surgimento de novas pedagogias em uma escola que abrace os outros sujeitos da comunidade escolar, as histórias locais e os saberes desses sujeitos em um projeto íntegro com a realidade da escola e da comunidade.

O uso das narrativas indígenas no espaço escolar pode ser visto como uma importante estratégia de acolhimento desse outro, como são os povos indígenas, onde a memória desses povos e a sua forma de rememora-la possam ser experienciados por estudantes não indígenas através da interpretação desses estudantes que partindo da própria cosmovisão indígena, da forma desse outro compreender o mundo, legitimam o espaço do outro, do diferente, no espaço escolar e no seu próprio mundo. E que através do fomento ao descentramento cultural, desse exercício de leitura do mundo segundo o outro, o estudante possa percebê-lo bem como a sua narrativa não mais como exótico, mítico ou parte de um folclore e, sim, como uma outra possibilidade de ser e de experienciar o mundo a sua volta.

Ao impor uma história única, lançamos aos espaços de convívio, como a escola, as referências e símbolos dessa história única, consolidamos espaços que recontam essa mesma história e a fortalecem, oferecemos aos brasileiros e brasileiras uma única identidade e a possibilidade de se enquadrar nela, por mais distante que essa história e essa identidade possa ser e implicar no sentimento de pertencimento do sujeito ao país em que vive. Para uma minoria no Brasil, isso vai significar a rememoração e valorização da sua família, seus antepassados, da sua história; mas para a grande maioria brasileira isso vai implicar na falta de identificação com os personagens dessa história, a ausência da sua ancestralidade e o apagamento da sua história.

De outra forma, ao semear nas escolas a história e cultura dos povos indígenas através de uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, fortalecendo a visibilidade desses povos a partir do tempo presente, trazemos para dentro dos espaços de ensino outras narrativas que recontam a história do Brasil a partir dos povos brasileiros e das histórias locais, que repensam a identidade brasileira, refletem criticamente sobre o mundo em que vivemos na contemporaneidade, sobre a sociedade que construímos e o lugar que habitamos. Ao acolher nas escolas as narrativas indígenas, legitimamos o lugar do outro e da diversidade nos ambientes do ensino, abrimos espaço para conhecer esse outro, neste caso os Guarani, através das suas narrativas, ou seja, da sua forma que é própria de ver e interpretar o mundo e, assim, enriquecemos o nosso próprio olhar bem como o espaço escolar e a sua comunidade com a diversidade e com a possibilidade do encontro entre culturas, saberes e conhecimentos, entre gerações, povos e projetos, entre

sujeitos que ao serem acolhidos passam a acolher ao outro e a si mesmos, e assim, alçamos às escolas a possibilidade de ser um espaço verdadeiramente democrático e capaz de abraçar os processos de identificação, representatividade e de pertencimento dos atores-sujeitos da educação tão caros ao sucesso do ensino-aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA E TERRITÓRIO A PARTIR DE NARRATIVAS GUARANI EM SANTA CATARINA

2.1 Os Guarani em Santa Catarina

Antes de adentrarmos as narrativas Guarani selecionadas para a realização dessa dissertação, considera-se fundamental pensarmos quem são os povos Guarani e onde vivem em Santa Catarina. Temos ciência que a terminologia de *povos indígenas* a que se refere a Lei nº 11.645/08 diz respeito a uma ampla diversidade de povos, pois segundo o censo do IBGE de 2010, existem atualmente mais de 305 povos indígenas⁴⁴ falantes de aproximadamente 274 línguas⁴⁵, que somam a totalidade de 896.917 indivíduos, sendo que 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, e correspondem a 0,47% da população brasileira. A opção por trabalhar especificamente com os Guarani em Santa Catarina deve-se à proximidade local em que os mesmos se encontram das escolas da região de Laguna junto a qual a autora desta pesquisa leciona, como já esclarecido na introdução desta dissertação.

Para tanto, os referenciais mais relevantes para falar sobre os Guarani em Santa Catarina utilizados neste estudo foram os de autoria Guarani ou de parcerias entre indígenas e não indígenas, onde podemos destacar a obra “Tape Mbaraete Anhetengua: Fortalecendo o caminho verdadeiro” (2018), organizada por Maria Dorothea Post Darella e outros autores, e que é resultado do trabalho coletivo dos participantes das equipes Guarani da Ação Saberes Indígenas na Escola em Santa Catarina, representando então um trabalho de pesquisa de autoria Guarani. Da mesma forma foram importantes o recente livro “Imagem e Memória dos Ava-Guarani Paranaenses” (2020) organizado por Clóvis Antonio Brighenti e Osmarina de Oliveira, onde se destacam as memórias dos Ava Guarani da região oeste do Paraná, e o livro “Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais” (2010) do pesquisador Clóvis Antonio Brighenti, que refere-se a sua pesquisa entre os Guarani da Argentina e do sul do Brasil. O “Caderno Mapa Guarani Continental” (2016) foi de fundamental importância por ter computado

⁴⁴<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomas#:~:text=Censo%202010%3A%20populacao%20indigena%20e,idiomas%20%7C%20Agencia%20de%20Noticias%20%7C%20IBGE>

⁴⁵<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada#:~:text=Os%20resultados%20do%20Censo%202010,pertencentes%20a%20305%20etnias%20diferentes>

dados bastante amplos e atuais sobre as comunidades Guarani e seus territórios, abrangendo 4 países de presença Guarani. Destacaram-se também os estudos de Clóvis Antonio Brighenti referentes aos capítulos de livro “Povos indígenas em Santa Catarina” e “Terras indígenas em Santa Catarina” do livro *Etnohistória, história indígena e educação* (2012), que trazem dados específicos sobre o estado de Santa Catarina. Também foram importantes os dados registrados pelo Instituto Socioambiental (ISA) e pelo IBGE disponibilizados em seus sites na internet.

A seguir apresento quem são os Guarani, tentando pensar alguns elementos fundamentais para esse povo com o objetivo de identificarmos os mesmos mas sem perder de vista que cada terra indígena e cada aldeia possui as suas próprias especificidades que são muitas vezes históricas e referem-se a forma como aquele grupo Guarani específico respondeu ao seu contexto social.

2.1.1 Quem são e onde vivem os Guarani em Santa Catarina

Através da pesquisa e divulgação do Mapa Guarani Continental de 2016, podemos conhecer o povo Guarani e seus territórios hoje. Segundo esse estudo, o povo em questão representa mais de 280 mil pessoas, distribuídas pela Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai e que têm uma língua, cosmovisão, história e cultura em comum. O mapeamento a que estamos nos referindo é fruto de uma rede de colaboradores de vários países onde houve a participação de organizações indígenas e não indígenas dos quatro países que possuem presença Guarani. É pontual dizer ainda que os Guarani são um dos povos indígenas de maior presença territorial na América (CMG, 2016, p. 6).

Entre as principais características dos Guarani, o estudo aponta a sua relação com o território, chamado de *tekoha* e que são habitados por esse povo a mais de dois mil anos, para os Guarani o território é marcado por uma associação sustentável entre ambiente natural e cultura humana e onde a terra é própria à agricultura, que é a base da sua alimentação (CMG, 2016, p. 9); outras características citadas dizem respeito ao seu modo de vida, são povos com alta mobilidade, vivem em aldeias e são agricultores, são povos migrantes, o que está associado a um aumento populacional elevado, quando parte da

aldeia sai em procura de uma nova terra enquanto a outra parte permanece no território de origem, e a sua busca pela terra sem males⁴⁶ (CMG, 2016, p. 10).

É essencial percebermos que o território ancestral Guarani é anterior à criação dos Estados Nacionais e de suas fronteiras, da mesma forma o seu modo de vida indissociável ao território também o é, entretanto, apesar da sua existência anterior às nações ser reconhecida pela constituição dos quatro países em que vivem, atualmente esse povo passa por diferentes situações nesses locais. O Mapa Guarani Continental aponta a Bolívia como um exemplo onde a maior parte dos territórios tradicionais Guarani foram reconhecidos pelo estado e o Brasil como um país em que esse povo vivencia situações extremamente adversas (CMG, 2016, p. 9). As terras em que vivem os Guarani hoje são uma parte, portanto, do seu antigo território onde criativamente os Guarani “actualizan y desarrollan nuevos modelos de asentamiento en áreas de su territorio ancestral, lo que les permite seguir reproduciendo sus relaciones sociales” (CMG, 2016, p. 9).

Sobre os Guarani no Brasil o site do programa Povos Indígenas no Brasil (PIB) do Instituto Socioambiental (ISA)⁴⁷, a partir de dados de 2016, vai dizer que totalizam a quantidade de 85255 indivíduos, sendo Mbya, Ñandeva e Kaiowá outras grafias amplamente utilizadas para se referir a esse grande grupo e que levam em conta as diferenciações internas dos mesmos, pertencem ao tronco linguístico Tupi e a família linguística Tupi Guarani. Estão presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Pará.

Egon Schaden identifica os Guarani no Brasil em três grupos dialetais distintos: os *Ñhandeva*, os *Mbya* e os *Kaiowá*; e aponta que apesar de pertencerem ao mesmo tronco linguístico possuem diferenças especialmente linguísticas, mas também relativas a cultura material e não-material (SHADEN, 1974 Apud: ROSA, 2017, p. 58). Clóvis Antonio Brighenti comenta que para além das diferenciações subgrupais há também variações em cada subgrupo, devendo-se tomar cuidado diante de classificações que vem de fora do grupo que é classificado (BRIGHENTI, 2010, p. 40, 41, 42 e 44).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁴⁸ totalizou a população indígena em Santa Catarina em 16.041 indivíduos, onde se incluem os que vivem em Terras Indígenas e os que vivem nas cidades, desses 1.657 são Guarani

⁴⁶ A concepção da terra sem males será relatada mais a frente e refere-se a ideia de uma terra recebida por *Nhanderu*, pelos deuses, bem como a noção de um modo de vida ecologicamente sustentável na sua relação com o lugar que se habita (BRIGHENTI, 2012, p. 45).

⁴⁷ https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos

⁴⁸ Para saber mais vá para o site: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

(BRIGHENTI, 2012, p. 42). Segundo Rodrigues (1996 apud BRIGHENTI, 2012, p. 42) os Guarani que vivem em Santa Catarina são linguisticamente classificados como Mbya e Nhandeva/Xiripa e o que podemos chamar de território tradicional Guarani compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai (BRIGHENTI, 2012, p. 37).

Entre suas características mais gerais, Aldo Litaiff vai dizer que são constituídas por pequenas famílias que juntas formam uma família extensa, selada por laços de parentesco; suas aldeias são divididas por três espaços: casas, plantações e florestas; ao centro da aldeia está um *oka*, um espaço que é de todos e destinado as atividades comunitárias como reuniões, junto a ele estão a casa do líder político e a casa de reza, a *opy*, que é o principal ponto de encontro e vivências da comunidade e onde encontra-se também o líder espiritual da mesma (LITAIFF, 2004, p. 20 e 21). É na *opy* ainda que as figuras dos anciões e das anciãs se destacam e onde se ritualiza a contação de histórias que versam sobre a origem dos Guarani, as tradições e os costumes do povo e que ensinam e enaltecem o *ñande reko*, ou seja, o modo de vida Guarani. Trata-se de um povo que estende ao seu cotidiano as dimensões culturais e espirituais e que vão estar presentes tanto nos afazeres diários como nos rituais mais importantes e na sua cosmovisão.

Litaiff aponta ainda a reciprocidade como um elo fundamental do Guarani no seu relacionamento interno, entre as pessoas de uma mesma aldeia, e externo, entre as comunidades do mesmo grupo (LITAIFF, 2004, p. 22), o que podemos dizer que é enaltecido pelas redes de sociabilidade e parentesco, proporcionadas tanto pelas famílias extensas como pela sua dinâmica de mobilidade territorial e pelo modo de vida marcadamente coletivo. São povos agricultores e cultivam diversas variedades de sementes que consideram verdadeiras/tradicionais e não podem ser comercializadas, sendo de suma importância para manter o seu modo de vida, como milho, mandioca, amendoim, cana e feijão (BRIGHENTI, 2012, p. 46 e 47), e segue de fundamental importância o costume de coleta de alimentos, ervas medicinais e recursos naturais para a confecção das casas, utensílios e artesanatos (LITAIFF, 2004, p. 22). Na atualidade a endogamia está entre as normas antigas que seguem sendo perpetuadas por estes grupos e a agricultura e o artesanato tornaram-se suas principais fontes de subsistência (LITAIFF, 2004, p. 21).

2.1.2 Palavras sagradas e Modo de Ser Guarani

Entre as principais características do povo Guarani está a importância da palavra como essência de vida. Segundo Brighenti, o sentido que tem a palavra para esse povo é capaz de sintetizar o seu modo de ser bem como a sua cosmovisão (BRIGHENTI, 2010, p. 45). As *nhandeayvu*, nossas palavras, são consideradas sagradas pois foram enviadas por *Nhanderu*, ser divino considerado o Nosso Pai, o criador. É a partir da palavra que as crianças encarnam e são geradas, e mesmo o nome da criança é recebido dos seres divinos através do *nhemongarai*, ritual do batismo, quando o *karai* pede aos céus para que mandem o nome daquela criança, o que revela o lugar de onde ela veio e expressa traços importantes da sua personalidade (BRIGHENTI, 2010, p. 47).

Segundo os relatos do livro de autoria coletiva indígena *Tape Mbaraete Anhetengua: Fortalecendo o caminho verdadeiro* (2018) percebemos que as *nhandeayvu* são descritas como fundamentais para o Guarani conhecer a sua história e fortalecer os seus costumes (DARELLA (org.) et al. 2018, p. 28), veja abaixo:

Nós, povo Guarani, vimos transmitindo a nossa história desde o início do mundo, quando *Nhanderu* nos criou para vivermos aqui na Terra. A nossa palavra caminha com a gente, pois ela manifesta, ali para onde vamos e a cada vez que nos encontramos, a fonte de nossa sabedoria ancestral. Quando um *xeramõi* ou quando uma *xejaryi* se levanta para falar no meio de nós, a sua fala repete outras falas, ouvidas durante a infância de seus avós, os quais, por sua vez, traziam as palavras ouvidas dos seus próprios avós, e assim sucessivamente. É a mesma palavra milenar, infinita, que guardamos e carregamos em nossos corações, geração após geração (DARELLA (org.) et al. 2018, p. 28).

Podemos entender, então, que as *nhandeayvu* dos Guarani estão relacionadas tanto à sua cosmovisão no que toca a sua relação com o sagrado e com os outros seres humanos e não humanos, quanto ao seu modo de vida no que diz respeito ao seu costume aqui na terra, tendo na ancestralidade e no coletivo a estrutura pela qual esses povos articulam, mantêm e transformam as suas culturas.

Ainda de acordo com Brighenti “para que a palavra tenha efeito é necessário que seja ouvida e acolhida, o que pressupõe efetivamente prestígio” (BRIGHENTI, 2010, p. 46). O conceito de prestígio de que o autor fala não se refere a autoridade ou notoriedade e, sim, está totalmente relacionado à expressão da comunidade, da sua cultura e do espírito coletivo, “dessa forma, ela jamais será comando de poder, porque ela só será ouvida se exprimir o sentimento da comunidade” (BRIGHENTI, 2010, p. 46). Portanto, assim como o Guarani aprende a falar e expressar os interesses da sua cultura e do coletivo, ele

aprende primeiro a ouvir, e é através da escuta das palavras mandadas por *Nhanderu* que ele vai conhecendo o modo de viver Guarani.

A partir dos relatos dos *xeramõi* e *xejaryi*, anciões e anciãs, de cinco diferentes terras indígenas do estado de Santa Catarina podemos refletir sobre o modo como vivem os Guarani e que está sintetizado no que eles chamam de *ñande reko*, o nosso sistema de vida, que fala sobre os costumes e hábitos desse povo desde que acordam até o momento em que vão dormir (DARELLA, et al. 2018, p. 33). Diz respeito, as atividades diárias, aos modos de fazê-las, aos rituais e sua execução, como podemos ver nesse relato:

Nós vamos levar o nosso costume para a frente, para que *Nhanderu* veja o nosso costume e a nossa palavra. *Nhanderu* deixou tudo isso para nós, a nossa língua, o nosso costume, quando ele nos gerou e nos enviou à Terra. *Nhanderu* nos deixou todos esses conhecimentos para que possamos falar, para que cantemos na *opy* de noite, para que fumemos, para que nos lembremos dele, de tarde, de manhã. Para que seja assim, *Nhanderu* deixou tudo na nossa mão e é isso que nós temos. Não é bom que percamos isso tudo que foi deixado por *Nhanderu*. Vamos fortalecer mais o nosso costume para que possamos nos alegrar mais. Se continuarmos nesse caminho, nós vamos nos alegrar mais (DARELLA, et al. 2018, p. 33).

Então, o *ñande reko* versa sobre a vida cultural do Guarani, o que vai estar mergulhado nas crenças espirituais desse povo, já que o mesmo é recebido por *Nhanderu* e propagado através dos mais velhos na *opy*, nas palavras dos *xeramõi* e *xejaryi*: “Quando vamos falar sobre o *ñande reko*, primeiro precisamos pedir a *Nhanderu* que mostre como vamos fazer isso, como vamos levar para a frente esse costume. Para falar do *ñande reko*, precisamos nos fortalecer na *opy*” (DARELLA, et al. 2018, p. 33). O *ñande reko* vai estar atravessado ao mesmo tempo pelo território em que se vive, onde estão os todos os tipos de seres que possibilitam a vida Guarani, como as águas e as plantas e, também, vai impactar o modo de organizar a sua economia que será marcada pelos aspectos do coletivo e da comunidade.

2.1.3 Economia da Reciprocidade Guarani

Tratando-se de um povo agricultor, os Guarani dominavam uma grande variedade de plantas e sementes, possibilitando que plantassem durante o ano todo, o que era feito em um regime de policultivo altamente diversificado (BRIGHENTI, 2010, p. 61 e 62). Trata-se de uma economia de base agrícola e familiar, onde se valoriza as espécies

nativas, e o plantio da maior variedade disponível, o que é feito em clareiras abertas junto a mata (BRIGHENTI, 2010, p.61).

É interessante perceber que esse tipo de plantio tradicional é estudado na atualidade e muito apreciado pelos sistemas agroflorestais, sendo implantado de forma associada por projetos em aldeias Guarani⁴⁹; já que dessa forma, a agricultura não esgota a terra e não necessita de químicos para corrigi-la, permitindo à mesma o tempo necessário para se regenerar e garantindo ainda abundância de alimento, ou seja, uma agricultura familiar, local e orgânica, totalmente relacionada aos preceitos de sustentabilidade e de resiliência tão desejáveis na atualidade.

Segundo o “Caderno Mapa Guarani Continental” (2016), a produção entre esses indígenas tem por objetivo garantir uma distribuição equilibrada dos bens produzidos pela e para a comunidade, sendo cultural a prática de trocas, bem como as festas e rituais, que quanto mais abundantes, maior é considerada a qualidade do bem viver, o que por sua vez vai estar entrelaçada ao fortalecimento das redes de relações entre as comunidades. Trata-se, portanto, de “uma economia solidária que se baseia na reciprocidade e intercâmbio de dons” (CMG, 2016, p. 15).

Dessa forma, o trabalho Guarani é voltado para as necessidades em torno do seu modo de vida e essa forma de se relacionar economicamente vai ser chamada por vários autores de reciprocidade (BRIGHENTI, 2018, p. 63). A reciprocidade está relacionada a conceitos como solidariedade, bem viver e coletividade, portanto, a economia Guarani não busca lucro e, sim, o bem viver do grupo. O trabalho, por sua vez, é a forma pela qual esse bem viver é alcançado e, portanto, ele nunca se sobrepõe a esse bem viver, ou seja, “quanto maior é a capacidade de produção de uma família menor é o tempo dedicado ao trabalho” (BRIGHENTI, 2010, p.62).

Essa economia da reciprocidade, portanto, está relacionada ao senso de coletividade e de bem viver, onde mais uma vez as crenças espirituais e os costumes culturais se entrelaçam e onde a ideia de viver bem está articulada a uma vida com a comunidade e de fortalecimento dos preceitos de agradecimento, de partilha e de troca. Aldo Litaiff vai dizer que à essa relação da reciprocidade, os Mbya dão o nome de

⁴⁹ A agricultura tradicional Guarani assim como é fundamental ao modo de viver desses povos, associada à uma boa saúde e ao bem viver, é atualmente valorizada como importante forma de recuperação ambiental de áreas que foram degradadas por sistemas de cultivo e criação não indígena. Para saber mais veja em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5522-em-sao-paulo-guarani-mbya-desenvolvem-projetos-de-agricultura-tradicional-e-recuperacao-do-ecossistema> e <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/11/a-ancestralidade-como-resistencia-aldeias-guarani-cultivam-sementes-mudas-cultura-e-conhecimento/>

mboraiupa onde podemos citar o *potyro*, que significa muitas mãos, como um das formas de vivenciar esse costume, em que o trabalho é distribuído em mutirões tanto entre famílias como em trabalhos coletivos em prol de toda a comunidade (LITAIFF, 2004, p. 22). As festas também fazem parte dessa economia que permite a geração de abundância e que está associada ao agradecimento pelos frutos colhidos e pela fartura da terra através da socialização entre toda a comunidade (BRIGHENTI, 2010, p. 66), podemos pensar no batismo Guarani, quando os alimentos colhidos são consagrados e compartilhados por toda a comunidade em agradecimento a sua abundância e pede-se ao mundo espiritual o nome das crianças que serão batizadas.

Se podemos dizer que o modo de vida Guarani perpassa uma economia da reciprocidade, marcada pelo coletivo e pela comunidade, pelas ideias de intercâmbio e solidariedade, não podemos deixar de perceber a fundamental importância da terra para esse povo essencialmente agricultor. A economia Guarani será atravessada portanto, pelo território em que se vive, pela possibilidade de plantio, de sustentação alimentar da comunidade e da produção dos alimentos tradicionais, da convivência com os seres geradores da vida, como o rio ou o mar onde se pesca, com as plantas e os animais de onde vêm as medicações e os materiais para os utensílios diários e o artesanato, e do fortalecimento desse sistema de vida através dos encontros que rememoram e tecem as memórias da ancestralidade de cada comunidade bem como dos Guarani, das histórias e dos parentes que viveram e morreram nesse território tradicional.

2.1.4 Importância fundamental do território tradicional

Partindo de sua pesquisa sobre os Guarani no litoral de Santa Catarina, Aldo Litaiff mostra como os Guarani contemporâneos seguem sendo fiéis aos seus territórios, escolhendo-os e lutando por eles para que sejam ocupados pelo seu povo, segundo o autor e as comunidades Mbya por ele estudadas, esses grupos se sentem pertencentes a essas terras que eles chamam de *amba*, pois são justamente os lugares que *Nhanderu* deixou para eles e, portanto, constituindo-se em territórios sagrados (LITAIFF, 2004, p. 20). Ao contrário do significado previsto pela sociedade não indígena capitalista e contemporânea, onde a terra tem valor monetário e representa um meio de geração de lucro, geralmente privado, para os Guarani o território está totalmente relacionado às referências históricas e mitológicas desse povo, sendo parte da dinâmica social Guarani que é coletiva, de integração com a natureza e fundamentada em sua cosmologia.

Em recente livro de autoria indígena e organizado por Clovis Antonio Brighenti e Osmarina de Oliveira, os autores destacam a importância da terra para o povo Guarani o que vai sendo evidenciado pelas memórias de comunidades do oeste do Paraná em entrevistas concedidas pelos indígenas aos pesquisadores. Nas palavras dos Guarani da Tekoa Ocoy: “este livro vem falar dessa mudança, de como nossa terra foi roubada; vem falar da continuidade da luta pela terra e, principalmente, de como a história do nosso povo pode ajudar a recuperar parte de nossa terra, que era nossa natureza” (BRIGHENTI; OLIVEIRA, 2020, p. 8). Através dessas palavras podemos perceber que a terra não é apenas um pedaço de chão, ela é um território conhecido com o qual o Guarani associa a sua própria cultura e história.

A realidade estudada e trazida à tona pelos autores é a dos grupos Guarani que vivenciaram a construção da represa da Itaipu, na fronteira do oeste do Paraná com o Paraguai, e foram instigados pela empresa Itaipu e pela Funai a deixar suas terras para trás, foram obrigados a abandonar seus cemitérios e os corpos dos seus parentes, tiveram suas terras tradicionais inundadas, tiveram sua identidade indígena negada e precisaram de muita luta e resistência para retomar antigas aldeias e criar novas, retornar à algumas terras tradicionais, mas que não possuíam mais os recursos naturais anteriores à construção da represa (BRIGHENTI; OLIVEIRA, 2020, p. 12 e 13). Veja abaixo um trecho da entrevista concedida por Lucas Viliálva⁵⁰:

Esta terra que nós estamos pisando agora, sempre foi do Guarani. Foi Nhanderu; nosso pai, que deu esta terra para nós. Ywy e nossa mãe. Como que a Itaipu quer comprar a nossa terra? Como o português quer comprar a terra que Nhanderu nos deu? Não se pode vender a terra! O dinheiro não dura nada, acaba numa semana; mas a terra eu posso plantar. Eu planto mandioca, milho. Para o Guarani comer. A terra não acaba nunca. Eu não vou vender a terra (BRIGHENTI; OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Como visto no fragmento acima, entre os aspectos mais fundamentais do modo de ser Guarani está a sua relação com a terra que, para além do aspecto natural e físico, posto que é essencial à geração de alimento e a sustentação da comunidade, a terra também está relacionada a sua cosmovisão e espiritualidade, foi dada por um ser divino ao povo Guarani. Podemos dizer que para esses povos sem a terra não há a cultura, pois a terra é um lugar de memória e de vitalidade da língua, é um lugar sagrado onde a

⁵⁰ Entrevista concedida por VILIALVA, Lucas. Entrevista I [jun.1982]. Entrevistador: Pedro Zilles, 1982, arquivo. Fita cassete. (30 min.). Trecho retirado do livro *Imagem e Memória dos Ava-Guarani Paranaenses* organizado por Clovis Antonio Brighenti e Osmarina de Oliveira.

natureza, animais, plantas, rios e montanhas, estão relacionados às narrativas míticas, dessa forma, a narrativa da criação do primeiro arco é indissociável da árvore de *guyrapaju*, que serve até hoje para fazer os arcos verdadeiros e, da mesma forma, o ritual do batismo Guarani está vinculado ao plantio e a colheita do milho, o *avaxí*.

Para Brighenti, da mesma forma que a sua relação com a terra, a dinâmica territorial do povo Guarani sustenta um traço que é fundamental para se entender a sua cultura e modo de vida. Em livro de sua autoria, o pesquisador demonstra como os Guarani consistem em povos transfronteiriços, já que estão para além das fronteiras nacionais buscando, inclusive, romper com as mesmas, entretanto, sendo muitas vezes considerados estrangeiros em sua própria terra pelos estados nacionais⁵¹ (BRIGHENTI, 2010, p. 15 e 16).

Segundo Helena Alpini Rosa, os movimentos migratórios Guarani referem-se a uma tradição milenar e podem ser compreendidos a partir do seu mito fundador, relacionado à busca da terra sem males, à ideia de uma terra recebida por *Nhanderu*, pelos deuses, e da sua relação com o território ocupado, que caracteriza um modo de vida ecologicamente sustentável e de integração com a natureza (ROSA, 2017, p. 61 e 62). Dessa forma, a boa e longa caminhada, *Oguatá Porã*, não leva em consideração os limites políticos ou geográficos nacionais e sim a busca pelo lugar ideal para se viver, pela *Yvy Marã'e y*, a terra sem males (ROSA, 2017, p. 62). Portanto, “trata-se de um constante movimento de famílias pequenas e/ou extensas, às vezes aldeias, de um lugar para outro, buscando um lugar melhor para viver e conviver”. (ROSA, 2017, p. 66).

Rosa vai dizer que esse movimento migratório é hoje ressignificado, a autora aponta três diferentes formas de como essa dinâmica acontece: a mobilidade inter-aldeias, quando uma família ou algumas pessoas se deslocam de uma aldeia para outra; a migração tradicional, que é a forma mais tradicional, quando a aldeia migra em busca de um lugar melhor, relacionado a terra sem males; e a migração por expropriação, quando os Guarani são forçados a sair da sua terra por motivos relacionados ao povoamento não indígenas ou aos projetos desenvolvimentistas dos mesmos, é o caso citado anteriormente nesse

⁵¹ O livro “Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais” (2010) do autor é resultado da sua pesquisa junto as aldeias Guarani que integram um *Yvy Rupa* no sul da América do Sul, localizadas em Santa Catarina, no Brasil, e na província de Misiones, na Argentina. A pesquisa demonstra que a ocupação territorial Guarani não se limita pelas fronteiras nacionais e, da mesma forma, os mesmos não se sentem estrangeiros independente do país em que estejam, uma vez que estejam em suas comunidades. Apesar da mobilidade ser uma característica fundamental da cultura Guarani, o livro também aponta que a mesma passa por dificuldades e até impedimentos devido a burocracia dos estados-nação (BRIGHENTI, 2010, p. 15 e 16).

subitem desta dissertação que é o da construção da represa da Itaipu, na fronteira do oeste do Paraná com o Paraguai, e será também o motivo de muitos casos que aparecerão a seguir no último subitem desse capítulo em relação aos Guarani em Santa Catarina e no Mato Grosso do Sul.

Os Guarani são, portanto, povos caminhantes, e a sua dinâmica territorial insurge sobre um amplo território de ocupação e mobilidade tradicional, o *Yvy Rupa*, que é percorrido e revisitado em diferentes momentos e por diferentes famílias. Dessa forma, “os Guarani reterritorializam esse espaço a partir das redes de sociabilidade e parentesco num processo constante de migrações em múltiplas direções” (BRIGHENTI, 2012, p. 45). A forma que esse povo ocupa os seus territórios se difere enormemente da noção de propriedade privada empreendida pela sociedade capitalista contemporânea, sendo assim, um território indígena longe de ser fonte de lucro é um lugar de lembranças e de pertencimento, marcado pelos caminhos de circulação, pelas moradias e cemitérios, bem como pelos espaços naturais de agricultura, coleta de alimentos e plantas medicinais, caça e pesca. Ele abriga, portanto, diferentes dimensões que são físicas, espirituais e históricas (ROSA, 2017, p. 67).

É nesse amplo território que se localizam as comunidades Guarani, onde a terra é identificada como *Tekoha*, e para além de ser um lugar de habitação ela é um local onde necessariamente os costumes desse povo podem ser vivenciados (BRIGHENTI, 2012, p. 260). Dessa forma, o espaço em que se vive é um espaço sagrado, habitado por memórias e tradições culturais que só podem ser reproduzidas no *Tekoha* (BRIGHENTI, 2012, p. 274). Devido a essa característica, a demarcação das terras tem um peso imensurável para esse povo, que necessita de uma terra onde possa viver em acordo com o seu *ñande reko*, modo de vida Guarani, para seguir vivendo a sua cultura.

2.1.5 Terras Indígenas Guarani em Santa Catarina

Atualmente os Guarani estão localizados nas denominadas Terras Indígenas (TI), as quais por sua vez representam um pequeno fragmento do seu território original. A situação legal das TI dos Guarani em Santa Catarina é considerada por Clóvis Brighenti como precária, já que a grande maioria não está regularizada, algumas estão em situação de risco, outras enfrentam situações de conflito com não indígenas e, ainda, há as que se localizam em terras de outros povos que não os Guarani, aguardando, portanto, a sua terra (BRIGHENTI, 2012, p. 45). O autor aponta ainda que as condições fundiárias e

ambientais das terras indígenas em SC estão distante do que almejam as comunidades Guarani, o que pode ser percebido nas TI em que as terras são impróprias à agricultura e pela prioridade que é dada ao setor imobiliário, turístico e industrial frente aos Guarani quando se trata da venda de terras à esses setores e da definição de um território indígena (BRIGHENTI, 2012, p. 45).

Segundo Brighenti, as TI em SC representam um total de 77.759 hectares, o que representa menos de 1% do território desse estado, entretanto, na atualidade os povos indígenas ocupam menos da metade dessa ínfima parte (BRIGHENTI, 2012, p. 257). Outros exemplos dessa precariedade podem ser expressados nos seguintes casos: a TI Morro dos Cavalos que embora esteja demarcada, os indígenas não estão de posse desse território; as Terras Tarumã, Pindoty e Piraí que embora declaradas não estão demarcadas fisicamente; a TI Araçá e a TI Morro Alto que sofrem embargo judicial (BRIGHENTI, 2012, p. 257).

O site do ISA sobre terras indígenas do Brasil registra a existência de 21 terras indígenas (TI) no estado de Santa Catarina, divididas entre os povos Guarani, Kaingang e Xokleng, das quais apenas 6 possuem o seu processo de demarcação 100% concluído⁵², ou seja, a terra está demarcada e homologada, registrada no cartório de imóveis da comarca correspondente e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU)⁵³ e, dessa forma, os indígenas estão assegurados do seu direito legal sobre a terra em que vivem, o que diminui a incidência de pressões e ameaças ao ambiente e aos povos da mesma, como o extrativismo de recursos naturais ou a existência de posseiros que disputem a terra com o povo indígena. Entre essas 21 TIs, 11 são de uso exclusivo do povo Guarani e onde vivem Guarani Mbya e Guarani Ñandeva, das quais apenas 1 está totalmente regulamentada (TI Mbiguaçu, município de Biguaçu). Todas as demais seguem aguardando.

A respeito da situação demarcatória das 11 terras indígenas dos povos Guarani especificamente podemos apontar que 3 delas encontram-se em estágio inicial de identificação, sendo que a TI Garuva encontra-se nesse estágio desde 1998; 6 delas estão em situação jurídica de declarada, o que significa um estágio intermediário, onde a TI Guarani de Araçá permanece nesse estágio desde 2007 e a TI Morro Alto está com a sua situação de reconhecimento suspensa por liminar da Justiça desde 2009; a TI Tekoa

⁵² Os dados utilizados aqui referem-se a base de dados do site ISA, para saber mais veja: <https://terrasindigenas.org.br>

⁵³ Para saber mais sobre como funciona o processo de demarcação de Terras Indígenas vá até o site: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/demarcacao>

Marangatu⁵⁴ encontra-se na situação de reservada, o que significa já estar se aproximando do estágio final do processo; e a TI Mbiguaçu está 100% regularizada.

Sobre a localização das terras de uso exclusivo do povo Guarani, podemos dizer que estão localizadas nas regiões norte do estado, onde se encontram as TIs Garuva, Morro Alto, Pindoty, Pirai e Tarumã; no leste de SC estão as TIs Massiambu/Palhoça, Mbiguaçu, Morro dos Cavalos e Ygua Porã; no sul do estado está a TI Tekoa Marangatu; e na região oeste a TI Guarani de Araçá. Existem ainda mais 3 TIs em que vivem os Guarani e também outros povos que possuem presença no estado, é o caso da TI Ibirama-La Klãnõ onde a terra é compartilhada entre Xokleng, Kaingang e Guarani localizada na região do Vale do Itajaí; também é o caso da TI Toldo Chimbangue II e TI Xapecó onde vivem os Kaingang e os Guarani na região Oeste estado. Portanto, são 14 o número total de TI onde se encontra a presença do povo Guarani no estado de SC⁵⁵.

À luz dessa perspectiva, no subcapítulo 2.2 iremos analisar algumas narrativas indígenas referentes aos povos e terras indígenas localizadas atualmente no território de Santa Catarina, buscando refletir sobre alguns elementos essenciais ao ensino de história indígena, bem como à disciplina história e ao saber histórico escolar, como a memória e o território, relacionando as formas que tais narrativas concebem e vivenciam esses elementos e as possibilidades de problematizações e de usos dessas narrativas na sala de aula e nas aulas de história para aprendermos sobre os povos indígenas e para aprendermos sobre história. Para isso, no item a seguir irei apresentar as narrativas indígenas utilizadas por essa pesquisa bem como as mesmas foram analisadas.

2.2 As narrativas Guarani utilizadas pela pesquisa e como foram analisadas

As fontes utilizadas para análise nesta dissertação referem-se aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de duas turmas. A primeira turma teve início no ano de 2011 e sua conclusão em 2015; a segunda entrou no curso no ano de 2016 e teve as defesas dos seus TCCs no ano de 2020. O curso é voltado para indígenas com ensino médio completo e com possibilidade de ingressar na

⁵⁴ No site do ISA a nomenclatura utilizada para essa TI é Cachoeira dos Inácios, mas essa dissertação optou pelo nome Tekoa Marangatu pois é dessa forma que os Guarani dessa comunidade se reconhecem e se apresentam.

⁵⁵ Os dados utilizados aqui referem-se a base de dados do site ISA, para saber mais veja: <https://terrasindigenas.org.br>

universidade para um curso específico e diferenciado. Segundo Rosa “o curso foi viabilizado por um esforço conjunto de uma Comissão Interinstitucional para o Ensino Superior Indígena – CIESI com recursos e edital do PROLIND/MEC”. Sobre a turma de 2011, a pesquisadora diz:

Os acadêmicos ingressaram na Universidade através de Vestibular específico e diferenciado realizado em 2010 para início em fevereiro de 2011. O curso habilitou seus acadêmicos em Licenciatura Intercultural Indígena com o eixo norteador em Territórios Indígenas: questão fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica, adotando a pedagogia da alternância com tempo universidade e tempo comunidade, com duração de quatro anos e formando em três terminalidades: Linguagens, Gestão Ambiental (Ciências da Natureza) e Ciências Humanas. Teve início em 2011 e habilitou 74 acadêmicos: 29 Kaingang, 23 Xokleng e 22 Guarani com a realização da formatura em 08 abril de 2015 (ROSA, 2017, p. 29 e 30).

Sobre a segunda turma, está indicado pelo Projeto Político Pedagógico da LII que 45 indígenas, no ano de 2016, foram aprovados pelo vestibular para entrar no curso em questão. Sobre isso:

Em fevereiro de 2016 ocorreu o segundo vestibular específico, novamente a cargo da COPERVE/UFSC, em iguais condições, processo seletivo que aprovou 45 estudantes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, oriundos dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que iniciaram seu calendário de aulas na UFSC em abril de 2016. Destes, 37 finalizaram o curso em fevereiro de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Florianópolis, 2020).

Para a elaboração desta dissertação, analisou-se ao todo 36 TCCs das turmas recém descritas, para poder selecionar entre esses aqueles que dialogassem com os objetivos da mesma. Sendo assim, os sujeitos a que se referem esses trabalhos são os Guarani que residem em Terras Indígenas (TI) e aldeias em Santa Catarina (SC), e que se formaram no ensino superior do curso nos anos de 2015 e 2020. Essa dissertação priorizou por escolher entre esses TCCs os trabalhos que desenvolveram, direta ou indiretamente, os conceitos selecionados como fio condutores da pesquisa, que são: memória e território.

Dessa forma, as narrativas Guarani utilizadas por essa dissertação partem das vozes dos sujeitos históricos-pesquisadores de aldeias localizadas nas regiões nordeste, do vale catarinense, do leste e Grande Florianópolis, do sul e do oeste do estado de Santa Catarina, sendo elas: Aldeia Yynn Moroti Whera (Biguaçu-SC), Aldeia Yvyju (São Francisco do Sul-SC), Aldeia Tekoa Takuaty, na TI Ibirama-Laklãnõ, (Doutor Pedrinho-SC), TI Maciambu Pira Rupa (Palhoça-SC), Aldeia Yakã Porã na TI Morro dos Cavalos

(Palhoça-SC), Aldeia Itaty ou TI Morro dos Cavalos (Palhoça-SC), TI Tekoa Marangatu (Imaruí-SC) e TI Toldo Chimbanguê (Chapecó-SC).

Podemos apontar como elementos em comum a todos os pesquisadores Guarani elencados, a busca e o registro das memórias e falas dos anciões das suas comunidades, bem como a preocupação com a sua aldeia e a cultura. Pode-se dizer que em todas essas pesquisas, as conversas, relatos e entrevistas com as pessoas mais velhas da sua aldeia e de outras aldeias Guarani foram fundamentais, bem como o uso dos conhecimentos e métodos estabelecidos pela universidade em diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais Guarani.

Como já mencionado, as narrativas Guarani selecionadas pela pesquisa foram analisadas a partir dos conceitos memória e território. Os mesmos foram escolhidos devido a sua importância para os povos indígenas, e nesse caso específico para a cultura Guarani, no que toca à centralidade da memória para a manutenção da cultura e a noção de pertencimento ao território diretamente relacionado ao vínculo dos Guarani à terra que habitam. Da mesma forma, esses conceitos são imprescindíveis ao ensino de história, sendo necessário o conhecimento sobre os mesmos para mobilizar o conhecimento histórico, fazendo-se presente, portanto, em todos os anos do ensino fundamental e médio da escola básica. No conjunto de 36 TCCs, foram escolhidos 12 para análises mais aprofundadas sobre o conceito de memória e território.

A análise das narrativas Guarani selecionadas tem por objetivo compreender, em um primeiro momento, de que forma os sujeitos históricos da narrativa concebem e vivenciam esses conceitos, numa tentativa de entender como as mesmas são percebidas, qual a importância para os sujeitos em questão, bem como compreender de que maneira são articuladas no cotidiano da comunidade, qual a sua funcionalidade dentro do modo de vida da comunidade Guarani em questão. Em um segundo momento, partindo das concepções e usos desses conceitos para essas comunidades Guarani em SC, a dissertação busca pontos de encontro e possíveis relações desses significados com as noções de memória e território para outros pesquisadores indígenas, a exemplo de Márcia Mura e Tônico Benites. Para esse segundo momento, portanto, serão acionadas as teses de doutorado de ambos os pesquisadores recém citados, onde utilizaremos a tese de Mura (2016) intitulada *Tecendo Tradições Indígenas* para desenvolver nossas reflexões acerca do conceito de memória, e a tese de Benites (2014) de título *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e*

dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha para pensar sobre o conceito de território.

Sobre a escolha da base teórica para a análise das fontes dessa pesquisa, torna-se salutar registrar que a mesma se deu seguindo a ideia de priorizar o uso de produções intelectuais indígenas que dialogassem com os conceitos de memória e de território. Dessa forma, as teses de Mura e de Benites se tornam especiais para a análise das fontes dessa dissertação uma vez que versam sobre problemas referentes aos indígenas contemporâneos, os povos Mura na região do Rio Madeira, estados de Rondônia e Amazonas, no caso de Márcia, e os Ava Guarani e Ava Kaiowá na bacia do rio Iguatemi, no sul do Mato Grosso do Sul, no caso de Benites. É essencial indicar também a escolha metodológica que esses pesquisadores fizeram em suas teses e que foi assentada sobre um modo indígena de demonstrar saberes, de valorização das epistemologias desses povos, bem como de uso de referências teóricas de perspectivas indígenas.

Márcia Mura parte de três conceitos elaborados por autores indígenas para dar início às suas reflexões, onde será de suma importância para a pesquisadora pensar o seu lugar dentro da própria pesquisa, já que é opção da mesma estudar as tradições através dos próprios modos tradicionais de aprender com os mais velhos e de ser parte delas (MURA, 2016, p. 13), percebendo a sua pesquisa como resultado de um processo indissociável entre o que foi vivenciado pela autora e o procedimento intelectual da escrita (MURA, 2016, p. 16). Foi fundamental também a valorização da tradição oral, das memórias e histórias como uma forma de escrita contribuindo para a noção da pesquisadora de que os “fios de memórias e as vivências das tradições nas aldeias e nos espaços resultantes dos seringais” escrevem a história desses povos e comunidades (MURA, 2016, p. 16).

É importante destacar a opção de Benites por uma pesquisa participativa, da qual ele é parte da história, bem como do entendimento de que esse fato dá à pesquisa uma visão diferenciada, pois parte de alguém que vivenciou os movimentos de retomada e as *Aty Guasu*, grandes assembleias, se tornando um importante porta-voz das lideranças indígenas e que se torna capaz de analisar esses processos do mundo contemporâneo (BENITES, 2014, p. 16, 17, 18 e 20). É significativo que o autor tece uma crítica a movimentos intelectuais que se limitam ao estudo dos povos indígenas no passado já que para ele é necessário partir dos problemas atuais dos indígenas contemporâneos (BENITES, 2014, p. 22).

Por fim, foi necessário discutir outras problemáticas que atravessaram essas narrativas devido à importância das mesmas para a cultura Guarani e, justamente, por estarem interligadas às concepções de memória e território e, sendo assim, terem emergido das narrativas analisadas, são elas: modo de ser Guarani ou *ñande reko*, tradição da oralidade, importância dos mais velhos, saberes tradicionais, ancestralidade, bem viver e demarcação de terras. É preciso dizer que não é possível separar totalmente cada um dos conceitos selecionados, bem como as problemáticas recém citadas. É essencial perceber que a cosmovisão Guarani, que fundamenta a cultura desses povos e estrutura o seu modo de vida, compreende tais elementos analisados por essa dissertação como interrelacionados e indissociáveis, de forma que uma grandeza como a tradição da oralidade será atravessada pelas concepções de memória e de território, bem como pelo modo de ser Guarani e pela ancestralidade.

Sendo assim, conhecendo as narrativas Guarani, bem como os seus sujeitos históricos, damos início a análise das mesmas, que terão como fio condutor as possibilidades de ensino-aprendizagem através dessas narrativas em relação ao ensino de história indígena e ao ensino de história. O objetivo, portanto, será o de conhecer os povos indígenas, e mais especificamente o povo Guarani, através das narrativas Guarani das terras e aldeias localizadas no estado catarinense e que foram registradas por pesquisadores indígenas pertencentes às mesmas. Almeja-se, com isso, incluir narrativas alternativas aquelas hegemônicas consolidadas nos livros didáticos de história e realizar o exercício de investigação histórica, interpretação e crítica de conceitos históricos como memória e território através de narrativas indígenas.

2.2.1 Memória e território em narrativas indígenas

Em sua tese, Márcia Mura (2016) parte da memória para tecer e alinhar diferentes histórias que relacionam as comunidades que se estendem ao longo das margens dos rios e lagos da Amazônia e trazem à tona elementos em comum que reconstróem a memória indígena no Rio Madeira⁵⁶. O conceito de memória utilizado pela

⁵⁶ A memória indígena no Rio Madeira que vai sendo reconstruída por Márcia Mura em sua tese diz respeito especialmente ao povo Mura, do qual a pesquisadora faz parte, mas também a outros povos indígenas que a autora demonstra ocuparem tradicionalmente os territórios amazônicos da região estudada por ela, como o povo Munduruku, os Pirahã e os Tenharin.

pesquisadora parte do uso da epistemologia indígena⁵⁷, onde para esses povos “lembrar é um ato sagrado e manter uma memória é condição para a existência e diferenciação do povo indígena diante da sociedade não indígena” (MURA, 2016, p. 30). A memória presentifica o passado, trazendo ao mundo dos vivos as histórias daqueles que já partiram para o mundo espiritual, proporcionando um retorno às origens, aos antepassados e à ancestralidade, o que pode ser visto ao longo da tese da autora nas narrativas registradas por ela, que revelam rezas e cantos guardados nas profundezas da memória, que atualizam antigos costumes indígenas nos puxirins⁵⁸ e no uso das medicinas do mato “e nos tantos sentidos espirituais dados ao fazer do dia a dia” (MURA, 2016, p. 32).

O conceito de território é acionado por Tônico Benites (2014) em sua tese juntamente aos significados e à importância dada ao mesmo pelos povos Guarani do sul do Mato Grosso do Sul, como eixo condutor para explicar os movimentos de retomada aos seus territórios de ocupação tradicional. A partir do estudo de Benites, podemos dizer que o conceito de território está relacionado a uma noção que vai para além de um espaço físico e que contempla necessariamente o modo de ser Guarani, o *ñande reko*, e que, portanto, possui características fundamentais a esse modo de vida, não podendo corresponder a qualquer pedaço de terra. A palavra Guarani mais aproximada para território e amplamente utilizada pelo autor será *tekoha* e significa território de ocupação tradicional, ou seja, não é apenas o lugar onde a comunidade se localiza e, sim, a terra em que historicamente habitaram e habitam as famílias em suas redes de parentescos, bem como os que já se foram, os falecidos, e os seus ancestrais.

Podemos perceber que os conceitos de memória e território estão entrelaçados em ambas as teses acima referenciadas, pois a medida em que a memória evidencia um passado ancestral e um modo de vida específico, ela lança aos narradores e seus ouvintes a percepção da sua relação com o espaço natural em que vivem ou viveram, bem como amplifica saberes e costumes relacionadas ao território. É o caso da permanência de saberes e de certos hábitos e rituais que são considerados de tradição indígena entre os grupos que vivem no entorno do Rio Madeira, inclusive em comunidades onde as pessoas

⁵⁷ O uso da epistemologia indígena é pontuado por Márcia Mura como uma opção política “de reivindicar a valorização dos conhecimentos indígenas e comunidades tradicionais como capazes de gerar reflexões no espaço acadêmico” (MURA, 2016 p. 29). Dessa forma, a autora questiona a utilização das referências filosóficas da Grécia Antiga para tratar de questões teóricas em que podemos utilizar um referencial que é próprio da nossa região ou dos povos do Brasil, como é o caso da questão da memória como um ato sagrado para os povos indígenas (MURA, 2016, p. 30).

⁵⁸ Puxirim é uma palavra que vem da língua Tupi Kawahib e significa mutirão, bastante utilizada entre as comunidades pesquisadas pela tese de Márcia Mura. (MURA, 2016, p. 729)

não se auto identificam em um primeiro momento através das suas ancestralidades indígenas⁵⁹, mas que no dia-a-dia seguem guiando-se pela observação do rio e das águas, através dos cantos dos pássaros, têm um maneira própria de identificar os peixes, transmitem as histórias sobre os encantados, ou seja, os espíritos da floresta, o que faz com que essas comunidades se sintam pertencentes a esse território e ampliem o seu relacionamento com o espaço natural em que vivem, onde os rios e as matas da região têm um lugar especial no seu cotidiano e no seu modo de vida (MURA, 2016).

O território por sua vez fortalece o modo de vida da comunidade indígena em questão, possibilita a vivência em uma rede de pessoas e comunidades, que se dá através dos mutirões, dos rituais e da própria ideia de parentesco. Ele amplifica o vínculo com a história e a ancestralidade, o que vai emergir, principalmente, das memórias narradas pelos anciãos e pelas anciãs. As memórias, bem como a centralidade dos mais velhos, anciãos e anciãs e dos rezadores e rezadoras, é acionada em toda a tese de Benites (2014), seja para rememorar a sua cultura e o seu modo de vida, para lembrar que o território tradicional foi entregue por *Nhanderu* para os Guarani ou para se valer da proteção espiritual no presente momento e fortalecer as comunidades no pensamento e nas suas ações de retomada dos seus *tekoha*. As assembleias vão ser um elemento essencial para a pesquisa do autor, e são nelas, nas *Aty Guasu*, que podemos ver as memórias dessas comunidades Guarani sendo articuladas com o objetivo de tecer estratégias de retomada dos seus territórios, é em seu seio que as violências e mortes infligidas pelos não indígenas são denunciadas, ouvidas e acolhidas, fortalecendo os laços comunitários e de parentesco e é também nesse meio que a sua relação com o mundo espiritual e a sua ancestralidade são afinados, onde os rituais para proteção e intervenção espiritual são realizados pela condução dos rezadores e rezadoras.

Da mesma forma que percebemos que existe uma íntima relação entre memória e território, é também possível direcionarmos a nossa atenção para a importância da discussão desses dois conceitos e o que vai estar diretamente relacionada a atualidade dos mesmos na sociedade contemporânea. Pensando especialmente sobre os povos indígenas no Brasil e a sua relação com memória e território hoje, vamos evidenciar duas questões:

⁵⁹ Sobre isso Márcia Mura, falando sobre a realização das entrevistas vai dizer que em alguns casos entre comunidades que não se declaravam indígena e nem faziam parte do movimento de retomada da identidade e dos territórios Mura, havia um certo desconforto quando a pesquisadora perguntava diretamente sobre a origem do entrevistado, levando inclusive a não reconhecer a sua origem indígena. Já quando perguntava sobre a origem das práticas culturais que os entrevistados mencionavam os mesmos achavam ser indígenas, o que para Mura representou o início para uma saída do apagamento indígena imposto pela memória e pela cartografia oficial da região estudada (MURA, 2016, p. 23 e 42).

a expropriação de povos originários de seus territórios de ocupação tradicional e a atualidade dos processos de retomada pelos mesmos.

No caso do processo de expropriação dos povos estudados por Márcia (2016), atualmente algumas dessas comunidades não se identificam como indígenas, apesar de reconhecerem parentesco bem como costumes indígenas em seu cotidiano, enquanto outras fazem parte do movimento de retomada do povo Mura e que estão se apropriando das suas narrativas como instrumento de reafirmação da identidade indígena e reivindicação da demarcação dos territórios Mura. Nesse caso, o processo que a pesquisadora chama de desterritorialização vai estar diretamente relacionado ao deslocamento desses povos para os espaços de seringais no século XX, gerando inúmeras consequências como a desintegração dos núcleos familiares, o distanciamento dos seus territórios e a ida de muitas famílias para Porto Velho, capital de Rondônia, nas décadas de 1950 e 1960 devido à crise da borracha, onde prevalece um modo de vida urbano. É a partir das memórias apresentadas por essas comunidades que passaram pela introdução de valores externos à sua cultura tradicional, que a autora puxa os fios das tradições a partir das perspectivas que elas mesmas trazem para responder a questões referentes ao apagamento da presença indígena e para reconstruir a memória indígena no rio Madeira.

Por outro lado, Benites (2014) apresenta as memórias de famílias Guarani que lutam para reaver seus territórios tradicionais violentamente retirados dessas comunidades através de um processo de expropriação que passa a se intensificar no início da segunda metade do século XX no estado do Mato Grosso do Sul por iniciativas diretas de fazendeiros, bem como pela atuação de funcionários do órgão indigenista e missionários da igreja Evangélica Caiuá e da igreja Unida Alemã, com o apoio político e policial das prefeituras da região, que expulsam as famílias indígenas para pequenos espaços de terra onde não é possível aos mesmos manterem os seus modos de vida: os Postos Indígenas (BENITES, 2014, p. 25).

Em ambos os casos, a memória acionada faz emergir elementos que os autores relacionam à cultura indígena e que estão totalmente articulados ao território, sendo que para Mura as diversas lembranças registradas alinhavam um modo de viver muito próximo à natureza e fortemente comunitário. Já para Benites, as memórias proferidas principalmente pelos mais velhos e lideranças espirituais enaltecem as motivações e amplificam o objetivo das retomadas, que é voltar a vivenciar o seu *ñande reko* no território tradicional.

Por segundo, deseja-se evidenciar o fato de que a demarcação de terras se tornou uma das principais lutas dos povos indígenas no Brasil na atualidade. Em contraposição direta, a demarcação de terras no Brasil colide com interesses econômicos e políticos advindos de grupos oligárquicos ligados ao agronegócio e aos meios de comunicação, historicamente articulados aos diferentes governos brasileiros. Sobre o atual governo brasileiro do presidente Jair Bolsonaro e a sua política para os povos indígenas, é preciso dizer que o mesmo vem sendo constantemente denunciado por descaso em relação a esses povos e seus territórios, o que se evidenciou a partir do início de 2020 com a pandemia do Covid-19, bem como por casos de violência e assassinato de indígenas⁶⁰. A partir do relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil⁶¹, com dados de 2019, podemos perceber como o atual governo brasileiro tem favorecido a ampliação da violência contra os povos originários, o que está intimamente relacionado à sua política da não demarcação de terras e da expansão do agronegócio e do setor de mineração, inclusive em terras de ocupação tradicional desses povos.

Por outro lado, é preciso evidenciar como as memórias dos diferentes povos originários vêm sendo acionadas e registradas, seja por movimentos e pesquisadores indígenas, por pesquisadores não indígenas ou parcerias entre ambos, em prol da afirmação desses povos sobre os seus territórios e também da denúncia sobre os processos de expropriação dos territórios.

Sabendo da importância dos conceitos de memória e território, e que estão muito longe de se limitar ao que foi dito aqui já que não é este o objetivo, passamos agora a adentrar nas fontes pesquisadas, ou seja, nas narrativas indígenas presentes nos TCCs do

⁶⁰ O atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, vem sendo continuamente denunciado por seus crimes contra os povos indígenas. Uma das últimas denúncias foi realizada pelos caciques Raoni Metuktire e Almir Suruí para o Tribunal Penal Internacional, com sede em Haia. A denúncia aponta Jair Bolsonaro como responsável pelo assassinato, transferência forçada e perseguição contra povos indígenas. Entre as acusações está a incitação ao genocídio e ecocídio. Veja mais em: <https://apiboficial.org/2020/12/15/tribunal-penal-internacional-comeca-a-analisar-denuncia-contra-bolsonaro-por-crimes-contra-a-humanidade-e-incitacao-ao-genocidio-de-povos-indigenas-no-brasil/>; e <https://apublica.org/2021/01/exclusivo-raoni-denuncia-bolsonaro-em-corte-internacional-por-crimes-contra-a-humanidade-leia-denuncia/>

⁶¹ O relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), revela que, em 2019, foram registrados 256 casos de "invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio" em pelo menos 151 terras indígenas, de 143 povos, em 23 Estados do País. Isso representa mais que o dobro dos 109 casos registrados em 2018. O relatório mostra que, em 2019, foram registrados ainda 276 casos de violência praticada contra a pessoa indígena, mais que o dobro das ocorrências de 2018, quando 110 indígenas foram vítimas de algum tipo de violência. O levantamento mostra ainda que Bolsonaro não só tem cumprido sua promessa de "não demarcar um centímetro de terra indígena", como tem emparedado todos os processos que estavam em fase avançada de homologação. Acessar relatório completo em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>

curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC selecionados por este trabalho. O objetivo será de pensarmos como os conceitos de memória e território aparecem nessas narrativas referentes aos Guarani em Santa Catarina (SC) e relacioná-los aos significados desses mesmos conceitos empreendidos nas teses de Mura (2016) e de Benites (2014). Algumas questões que surgiram e também motivaram esse caminho de pesquisa e reflexão foram: como cada conceito é expresso e vivenciado nas comunidades indígenas citadas pelos TCCs? Quais outros conceitos são acionados de forma recorrente ao se falar de memória e território nessas narrativas? O que podemos aprender sobre história e sobre a história dos povos indígenas ou do Brasil através dessas narrativas? De que forma podemos ensinar e aprender história na sala de aula a partir dessas narrativas e desses conceitos e seus significados para os povos indígenas? Esses problemas serão pontuais para a construção do livro digital que será apresentado no terceiro capítulo, e que é a dimensão propositiva dessa dissertação.

2.2.2 Refletindo sobre memória entre os Guarani

A primeira narrativa Guarani que vamos trazer pertence ao TCC intitulada *NHAMANDU: Histórias e Narrativas Guarani*, de autoria do pesquisador Ismael de Souza. Ela é fruto do trabalho desenvolvido com dois *xeramoí* e uma *xejaryi*, ou seja, dois anciões e uma anciã, moradores da aldeia de Yynn Moroti Whera, no município de Biguaçu, e da aldeia de Laranjeiras no município de São Francisco do sul, ambas localizadas na região litorânea do estado de SC. O objetivo desse TCC foi o de valorizar a cultura Guarani através do registro escrito e artístico de oito histórias desse povo, que tradicionalmente são contadas pelos mais velhos, mas que, segundo Ismael, por várias razões estavam caindo no esquecimento (SOUZA, 2020, p. 11).

Tendo por objetivo o registro de histórias dessas comunidades Guarani, que estão vivas na memória dos mais velhos, a narrativa chama a atenção para o significado do termo história, que nesse caso diz respeito a histórias antigas e fundamentais a essa cultura, configurando assim o que o narrador chama de “verdadeira história” (SOUZA, 2020, p. 28), não podendo ser “simplesmente histórias ou contos quaisquer, mas sim histórias do nosso próprio povo” (SOUZA, 2020, p. 26), e que, portanto, não correspondem ao significado que é dado muitas vezes às mesmas pela sociedade não indígena. Como destaca o autor, “na perspectiva do Juruá (não índio), as histórias e narrativas indígenas são coisas inventadas” (SOUZA, 2020, p. 27). É fundamental dizer

que essa ideia da importância das histórias indígenas como “verdadeira história” será recorrente nos TCCs analisados por essa dissertação e estará relacionada à demarcação de um espaço político, de um lugar de fala, onde uma cultura não hegemônica exige a mesma consideração e validade que tem a cultura não indígena predominante hoje.

Aqui podemos relacionar à ideia de Mura (2016) para quem a memória é vista também como condição para um povo que necessita demarcar sua identidade e se diferenciar da cultura não indígena para poder continuar (r)existindo, pois é através da memória que as histórias passam a ser acionadas dentro da comunidade e que as novas gerações se conectam com o seu passado e a sua ancestralidade. É através dela que essas narrativas indígenas são conhecidas e reconhecidas pela sociedade não indígena, o que pode contribuir para desmistificar uma história colonial e única, bem como para garantir os direitos indígenas frente à mesma, como o direito ao território.

A ideia de que as histórias do povo Guarani contadas pelos mais velhos contribuem para a manutenção da cultura e para o fortalecimento do *ñande reko*, o modo de ser Guarani, vai estar presente em todas as narrativas estudadas, sendo que em muitas dessas narrativas há uma preocupação dos pesquisadores Guarani sobre a desvalorização ou o esquecimento dessas histórias pelas novas gerações. Uma narrativa muito especial nesse sentido é a de Marco Antônio Oliveira da Silva, que versa sobre Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos e a TI Maciambu Pira Rupa, ambas no litoral de SC. Se chama *Kyre'yimba: Guerreiro Guardião do Povo Guarani Mbya*, onde a pesquisa sobre uma história Guarani específica teve como finalidade a valorização dos saberes e costumes indígenas, bem como o envolvimento dos jovens com a sua própria cultura através dessa história. Nas palavras do autor: “a atualização dessa história guarani nos dá força para nos mantermos atentos e fortes para reivindicar pelos nossos direitos. O kyre'yimba nos inspira a seguir no caminho do bem e do bem viver: o teko porã” (SILVA, M., 2020, p. 21).

A partir de entrevistas com dois *xeramoí*, Marco teve por objetivo registrar uma história considerada esquecida entre a maioria das aldeias na atualidade, mas que ele escutava dos mais velhos na sua infância. Apesar do autor apontar que a história se trata de um costume que já deixou de existir entre os Guarani - a preparação para se tornar um guerreiro guardião, o *kyre'yimba* - ele chama a atenção para a importância dessa história e da sua prática, já que a mesma dialoga com muitos saberes indígenas, como as medicinas da floresta ou a importância de uma alimentação saudável. Além disso, trata-se de uma história empolgante e que poderia chamar a atenção das novas gerações que vêm

mostrando desinteresse sobre a sua própria cultura frente a um crescente interesse voltado para a cultura não indígena⁶² (SILVA, M., 2020, p. 9).

Para Marco, a atualidade dos jovens vem sendo uma constante preocupação, uma vez que se sentem deslumbrados pela tecnologia do mundo não indígena, passam a um comportamento de isolamento e afastamento da cultura Guarani, que é marcada pela coletividade. Para esse pesquisador, o costume de escutar os mais velhos precisa ser continuamente valorizado e fortalecido, já que é através das suas memórias que as histórias sobre a cultura Guarani são fundamentadas. É através dessa prática de encontro intergeracional e de contação de histórias que o modo de vida Guarani pode ser fortalecido, por meio da convivência em grupo, da escuta dos ensinamentos presentes nas histórias, da observação dos mais velhos e dos costumes da sua cultura (SILVA, M., 2020, p. 16).

Da mesma forma que Marco, a narrativa de Ismael relaciona igualmente o desinteresse dos jovens indígenas da aldeia pelas suas próprias histórias, quando ele diz que “hoje vemos que muitos jovens guarani não querem mais saber da própria cultura” (SOUZA, 2020, p.27), ao contato com a cultura não indígena e a ideia de que “nossas histórias são mitos” (SOUZA, 2020, p.27), o que acarretaria às mesmas uma premissa de que essas histórias não são uma realidade ou que são fantasias (SOUZA, 2020, p. 27 e 28) e, por sua vez, não corresponde ao sentido que é dado pela cultura Guarani à elas.

Outra narrativa a ressaltar importância da valorização da memória e da cultura Guarani, especialmente sobre o *ñande reko*, é de autoria de Elizandro Karai Antunes, de título *Nhandereko ypy kue*. Nesta narrativa, o pesquisador teve por objetivo a realização de um vídeo, produzido e encenado pelos jovens da aldeia, sobre a origem do universo, do *ñande reko* e do Guarani, demonstrando a relação entre as histórias desse povo e as regras sociais que advém delas. Segundo Elizandro, em sua pesquisa com a Aldeia Yakã Porã, pertencente a TI Morro dos Cavalos, no Município de Palhoça-SC, a nova geração de Guarani vem se afastando dos costumes da sua cultura, passando a desacreditar no sistema de vida que sempre foi passado de geração para geração e nas crenças espirituais do próprio povo, o que o autor relaciona a influência da cultura não indígena e a

⁶² Segundo Marcos um dos problemas enfrentados nas aldeias na atualidade é a influência da cultura não indígena entre os mais jovens que, em alguns casos, deixam de prestar atenção as histórias que os mais velhos contam sobre a cultura Guarani, o que vem trazendo desânimo aos anciões e anciãs. O pesquisador diz que o mundo não indígena que entra na comunidade através da televisão, do vídeo game ou dos celulares tem influenciado o modo de vida Guarani (SILVA, 2020, p. 9).

desvalorização dos saberes indígenas frente aos conhecimentos da ciência moderna (ANTUNES, 2020, p. 11).

Sobre este aspecto, a tese de Mura (2016) mostra como o desconhecimento das histórias do seu próprio povo, bem como o distanciamento dos seus parentes ou do território tradicional, somados a uma convivência urbana que reforça um modo de ser não indígena, provocam um afastamento da cultura e da identidade indígena, sendo que será justamente através das memórias e da costura das mesmas que a autora encontrará vivos costumes e crenças relacionados ao modo de ser indígena, mesmo entre os entrevistados que não se reconheciam indígenas de imediato, mas que trazem em seus relatos o parentesco com indígenas e a manutenção de crenças e costumes dessa cultura.

Sobre a valorização da cultura indígena através do conhecimento das histórias do seu povo, trazemos para a discussão ainda a narrativa de autoria conjunta dos irmãos Geraldo Moreira e Wanderley Cardoso Moreira, presentes no TCC de nome *Calendário cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão guarani*. A partir da fala de um ancião, uma anciã e outros indígenas da aldeia Yynn Morothi Whera, município de Biguaçu-SC, os pesquisadores tiveram por objetivo conhecer a visão Guarani sobre o universo, entender a organização astrológica, os signos da cosmologia Guarani e descrever o significado destes movimentos para as atividades cotidianas na aldeia, fortalecendo dessa forma a tradição e o modo de vida Guarani a partir desses saberes ligados à astrologia e à sistematização do tempo (MOREIRA; MOREIRA, 2015).

Através da narrativa dos irmãos Moreira podemos perceber como o cotidiano de uma comunidade marcado por um modo de ser específico vai sendo organizado através dos saberes e ensinamentos que vão sendo passados de geração a geração, o que se dá pela contação de histórias, aconselhamento dos mais velhos para os mais novos e pela observação da natureza, costume que é incentivado e valorizado pela cultura. Segundo essa narrativa, os Guarani organizam suas atividades cotidianas como o plantio e a colheita através de uma sistematização do tempo que é própria da sua cultura, e que dá origem a calendários e uma noção de tempo específicos, marcado pelas ideias de que os Guarani são parte da natureza que habitam e, portanto, devem respeitar os ciclos e épocas da mesma, bem como que cada ser da natureza possui um espírito protetor e que deve ser considerado (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 13).

De acordo com a mesma narrativa, é a partir da memória dos mais velhos sobre os astros, estrelas e constelações e da sua lembrança sobre os desenhos que se formam no céu que as histórias serão contadas para os mais novos e que o dia-a-dia do Guarani na

aldeia é organizado e o seu sistema de vida fundamentado. Como exemplo disso podemos apontar a história da estrela *yva* que explica como a entidade divina *Tupã* se conecta com *Nhanderu Tenonde* e transmite a sua sabedoria ao líder espiritual de uma aldeia (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 18). Também a divisão do calendário Guarani em duas estações, o tempo novo e o tempo velho, que trazem consigo símbolos desses ciclos de renovação ou de amadurecimento, e que marcam o tempo de plantio ou de colheita, bem como os tempos pessoais relacionados ao corpo físico e espiritual de cada um (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 17 e 18).

Tanto na narrativa de Ismael quanto na dos irmãos Moreira, é possível perceber uma forte relação das histórias contadas pelos anciões e pelas anciãs Guarani, com uma perspectiva de imprimir sentido aos costumes culturais, bem como ao objetivo espiritual dos Guarani na terra, fortalecendo dessa forma o *ñande reko*, que por sua vez é marcado pela vida em comunidade e pela proximidade com a natureza. Assim, na narrativa de Ismael, a vivência dessas histórias pela comunidade, contadas pelos mais velhos na casa de reza, está entrelaçada à memória da própria aldeia, do seu início desde o surgimento do universo até dos Guarani na terra, situando o povo no tempo e no espaço. Para Ismael, elas “contam nossa própria história e nos fazem recordar o verdadeiro propósito de cada um de nós Guarani” (SOUZA, 2020, p. 15).

Na narrativa dos irmãos Moreira, a noção sobre o tempo é fundamentada pelas histórias sobre os seres divinos que se escuta na *opy* e trazem consigo ensinamentos que repercutem no modo de ser do Guarani. De forma que o tempo para essa comunidade é um tempo próprio à sua cultura, muito próximo ao tempo da natureza, a um tempo que se define por fases e momentos próprios para cada coisa, que respeita uma lógica que é maior inclusive que a necessidade ou a vontade individual, pois caminha junto aos ritmos e estações da natureza, se orienta pelas fases da lua e pelo sol, compreende através das histórias contadas pelos anciões que o propósito Guarani está relacionado à sua cultura e à sua aldeia (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p. 13).

Voltando a narrativa de Ismael, a partir da memória, as histórias contadas são rememoradas com um sentido único de quem as conta, trazendo movimentos na face e no corpo do narrador que exprimem recordações e vestígios de algo que está no passado mas que é trazido ao presente, movimentando lembranças e sentimentos que são revividos de forma singular por quem fala e por quem escuta (SOUZA, 2020, p. 16). O encontro entre o passado e o presente também vai ser enunciado por todas as narrativas pesquisadas por essa dissertação que contam com a evocação do passado para retornar às suas origens e

articular a sua vida no agora, a partir da atualização dessas antigas histórias que se deparam ao passar dos anos com novos fatores.

Na narrativa de Darci da Silva, de título *Nhemongarai: rituais de batismo Mbya Guarani*, o autor vai falar sobre o ritual do batismo Guarani considerado pelo mesmo como o mais importante dos rituais já que se trata de um cerimonial bastante completo sobre os saberes culturais Guarani bem como sobre as histórias dos ancestrais desse povo (SILVA, 2020, p. 23), e também por marcar o recebimento do nome pessoal, o que entre a cultura Guarani representa os traços da sua personalidade nessa vida e o lugar espiritual de onde essa alma vem (SILVA, 2020, p. 38, 40 e 41).

Tendo realizado sua pesquisa em três aldeias, Aldeia Piraí e Aldeia Yvyju em Santa Catarina e Aldeia Itakupe em São Paulo, Darci mostra a relação dos ensinamentos contidos na cerimônia do *nhemongarai* com o fortalecimento do *ñande reko*, que é o momento em que a sabedoria deixada por *Nhanderu* na origem dos tempos é acionada através das memórias dos sábios e sábias Guarani. Ela é trazida ao aqui e agora para ser compartilhada entre todos na aldeia. Será, então, a partir das rezas dos *xamoĩ kuery* que proferem as palavras sagradas, da escuta sobre as histórias originais, da queima das velas *tata rendy* que carregam o nome de todos os familiares, do fumo do cachimbo sagrado chamado *petyngua*, da consagração dos alimentos e do aconselhamento dos mais velhos que o passado encontra o presente (SILVA, 2020).

A partir das narrativas apresentadas, podemos perceber que a memória possui um lugar imensurável para esse povo, já que está relacionada a uma cultura que tem por tradição a oralidade. A evocação da memória nessas comunidades diz respeito à ancestralidade, aos antepassados e aos que vieram antes deles e, sendo assim, mesmo individual é potencialmente coletiva, pois está imbuída de recordações e sentimentos que aprofundam a conexão do Guarani com os seus parentes, com os mais velhos, com aqueles que já se foram e com o seu passado (SOUZA, 2020, p. 26).

Essa relação da memória com a ancestralidade é encontrada no cerne da tese de Mura (2016), onde a memória é descrita como um ato sagrado, que através da lembrança ou da contação de histórias presentifica um passado que remete às origens, proporcionando um retorno ao ser e, dessa forma, proporciona um lugar de fomento a esse cabedal da ancestralidade que é fortalecido a cada história recordada e que se reforça a cada vez que as diferentes histórias se cruzam e formam intersecções, interagindo através de uma grande teia de memórias (MURA, 2016, p. 16).

Sobre a questão da ancestralidade, trazemos para o diálogo algumas ideias presentes na narrativa de autoria de Gennis Martins Timóteo Ara'í, que para falar sobre o ciclo de vida das mulheres Guarani teve como principal referência os conhecimentos tradicionais ensinados pela sua mãe que foi uma parteira e curandeira amplamente conhecida entre os Guarani da sua região (ARA'Í, 2020). Segundo o seu TCC de nome *Kunhangue arandu rekó, ta'ánga re a'egui nhembopara: Sabedoria dos ciclos de vida das mulheres Guarani em pinturas e palavras* os saberes sobre os ciclos femininos são passados oralmente pela mãe e pela avó e devem ser guardados para serem repassados para as filhas, filhos, netas e netos, sendo que a mãe de Gennis aprendeu com a mãe dela sobre os modos de preparação dos chás, a identificação das plantas e das medicinas para a confecção de remédios tradicionais, conhecimento que a mesma aprimorou através da convivência com outras aldeias Guarani (ARA'Í, 2020, p. 15 e 19).

Na narrativa de Ara'í, a ancianidade aparece como uma fase do ciclo de vida natural quando, especialmente, a mulher se torna uma conhecedora dos segredos sobre as curas e da sabedoria da vida feminina, é também o momento em que a experiência vivida a torna uma mestra professora, sendo fundamental na organização da aldeia, consideradas memórias vivas dos saberes tradicionais, especialmente relacionados às medicinas, à alimentação, aos rituais, regras, cantos e rezas (ARA'Í, 2020, p. 48). Segundo a metáfora utilizada por Ismael Souza, os mais velhos são como “árvores que falam”, pois já possuem raízes cravadas na terra, e através das suas raízes podem absorver o alimento fornecido pelo solo, sendo esse alimento a própria cultura Guarani, o seu modo de ser e de viver, o *ñande reko*, que vêm do contato com os saberes do mundo espiritual. (SOUZA, 2020, p. 16). Um dos grandes poderes atribuídos a esses sábios e sábias do povo Guarani é a sua capacidade de “transformar a sabedoria em ensinamento” como podemos ver nas palavras do autor:

A partir dessa ideia, penso que os anciãos são como árvores já crescidas, que têm suas raízes cravadas ao chão. Chão não entendido no seu aspecto físico. Chão é o *nhandereko*, o modo de viver e de ser guarani. Como sementes que um dia foram, os mais velhos já voaram ao vento, já passaram por secas e faturas, aprenderam muita coisa, e hoje estão enraizados, com sabedoria para nos ensinar.

Imagino que os mais velhos são a matéria que, ligada ao chão com suas raízes, absorvem os nutrientes necessários. Esses nutrientes fornecidos pela nossa cultura vêm da conexão com o mundo espiritual e são expressos pelo poder de transformar sabedoria em ensinamento (SOUZA, 2020, p. 16).

Através das narrativas dos pesquisadores Guarani utilizados por essa dissertação, percebemos como a evocação da memória acionada através da tradição da oralidade possui central importância na cultura desse povo, sendo responsável pelos ensinamentos da comunidade no que diz respeito às dimensões culturais, práticas cotidianas, hábitos alimentares, atividades artesanais, bem como às dimensões espirituais, do propósito de vida do Guarani, da sua cosmovisão, da sua ligação com o mundo espiritual. Se por um lado ela fundamenta, explica histórica e espiritualmente, por outro ela organiza, sistematiza na organicidade da vida cotidiana.

2.2.3 Refletindo sobre território entre os Guarani

Em todas as narrativas analisadas por essa dissertação, a temática do território foi recorrente, especialmente sobre etnoterritorialidade e sobre o *tekoha*. Mesmo nos TCCs em que esse não foi o centro da temática, o território esteve intrínseco às discussões propostas. É o caso das narrativas sobre a casa tradicional, a dança do tangará e a comida Guarani. Outro ponto relevante quando se fala de território indígena é que o mesmo está relacionado ao *ñande reko*⁶³, de forma que o território de ocupação tradicional ou mesmo a terra indígena, devidamente demarcado e homologado juridicamente pelo Estado, se torna indispensável ao exercício e a manutenção do modo de ser Guarani, a expressão da sua cultura e a vivência da cosmovisão desse povo.

Da mesma forma que a necessidade de um território que permita o *ñande reko*, serão constantes as denúncias sobre a não demarcação ou a não homologação da terra de ocupação tradicional, a expulsão violenta do território ou, ainda, as adversidades frente a uma terra que não corresponde ao ideal Guarani, pautado em uma convivência sustentável com o lugar que se habita. O território aparecerá ainda atravessado pelo conceito de bem viver, onde, por um lado, a relação que se tem com a terra e todo o ecossistema do local é apontada pelas comunidades indígenas como sustentável e espiritual e, por outro, denunciam uma relação insustentável e de destruição dos não indígenas com a natureza, em muitos casos com a própria terra indígena, o que impacta diretamente as vidas indígenas bem como todo o ecossistema no qual tanto os povos originários como os não indígenas são parte.

⁶³ O *ñande reko* pode ser traduzido como o “nosso sistema”, refere-se a organizar a dinâmica da vida interna da aldeia partindo das concepções Guarani sobre o mundo.

Neste sentido, a narrativa de Daniel Kuaray, *Moi Kaõaguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: as memórias das plantas medicinais*, vai evidenciar a centralidade das plantas medicinais e dos conhecimentos advindos das mesmas para a cultura Guarani, que tem uma concepção diferenciada de saúde, onde a mesma está relacionada a uma educação corporal, em que se entende o corpo e o espírito, em conjunto. Para o Guarani, segundo essa narrativa, as curas e os remédios advêm da mata e dos seus saberes como, por exemplo, a compreensão de que cada planta possui um guardião e que vai depender dos interesses da pessoa que colhe a planta. a potencialidade de cura e energia que a mesma irá revelar. Isso caracteriza uma visão de compreensão dos seres humanos como parte indissociável da própria natureza, o que fica em evidência quando o autor diz que “nós somos a própria natureza” (KUARAY, 2020, p. 13).

A narrativa de autoria de Marcos Moreira de nome *Visão guarani sobre o tekoa: relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território*, teve por objetivo central falar sobre a visão Guarani de território através do pensamento dos mais velhos e líderes espirituais. Os sujeitos da narrativa são os Guarani da TI Itaty, ou aldeia Morro dos Cavalos, localizada no município de Palhoça, região litorânea de SC, e que em 2008 teve suas terras declaradas como posse permanente do povo Mbyá Guarani, embora ainda não homologadas oficialmente.

De título *Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos*, o TCC de João Batista Gonçalves narra a situação da TI Morro dos Cavalos, que embora esteja identificada desde 2002 aguarda a sua homologação, buscando apresentar e pensar sobre os obstáculos que impedem a conclusão desse processo demarcatório. Para tanto, o autor elucida a importância da terra e da homologação do território para essa comunidade, o que estará relacionado ao modo de ser Guarani, dando destaque à conexão desse povo com a terra e a sua organização cultural, que é apresentada através das atividades da casa de reza.

A narrativa de nome *Casa tradicional Guarani no litoral norte de Santa Catarina* de autoria de Domingo Hugo de Oliveira Karai, pesquisou a casa tradicional em quatro aldeias, sendo elas: Takuaty, Jabuticabeira, Yvapura e Yvy Ju, duas em Araquari, uma em São Francisco do Sul e uma em Doutor Pedrinho, localizadas na região do alto Vale do Itajaí e no litoral norte de SC. O objetivo do pesquisador foi o de apresentar a casa tradicional Guarani, mostrar como a mesma é construída e está presente nas aldeias, bem como a sua importância em uma comunidade, e ainda pensar sobre os motivos dessa

tradição estar se perdendo, quais as dificuldades que as comunidades atuais vêm enfrentando para a construção das suas casas nessas quatro aldeias.

Comida Guarani da aldeia Tekoa Marangatu na atualidade é o título da narrativa de Floriano da Silva que teve por objetivo discutir sobre a centralidade da comida para a cultura Guarani, em especial o milho e as comidas tradicionais que são consideradas sagradas. A pesquisa se deu na TI Tekoa Marangatu, localizada no município de Imaruí, na região do litoral sul de SC, onde o autor problematiza a importância da agricultura familiar e sustentável que é praticada pelos Guarani dessa comunidade, pensando nos seus benefícios para a saúde e a cultura e contrapondo-a à entrada de produtos industrializados na aldeia. Segundo ele os principais causadores de doenças, tentando pensar nas consequências desses produtos para os indígenas.

Maria Cecília Barbosa Kerexu é autora da narrativa *A vida do pássaro, o canto e a dança do Tangará*, realizada na aldeia Guarani dentro da TI Toldo Chimbangué, no município de Chapecó-SC, na região oeste do estado, que teve por objetivo estudar a dança do tangará bem como o pássaro que dá nome à mesma. Segundo ela o tangará é um pássaro sagrado para a cultura Guarani, que foi deixado por *Nhanderu* e que ensina a conhecer a natureza. Dessa forma, a autora pesquisou entre os mais velhos e a sua comunidade para entender a sabedoria advinda do pássaro bem como das práticas corporais advindas da sua dança pensando como elas impactam a sua própria cultura.

O conceito de território será o grande fio condutor da tese de Tônico Benites, que utiliza o termo *tekoha* para falar de território de ocupação tradicional, e para quem a noção de *tekoha* está relacionada ao modo de ser e de viver do povo Guarani somada ao local onde uma ou várias famílias extensas estabeleceram a sua morada (BENITES, 2014, p. 23). Para além de ser um indicador de localidade física o conceito carrega em si a ideia de ser também um indicador cultural, portanto, quando se fala de território que leve em conta as epistemologias ou cosmovisões indígenas, como na tese de Benites, esse termo assinala a dinâmica relacional de um local de vivência com um modo de ser específico (BENITES, 2014, p. 192).

A partir do significado de *tekoha* para Benites, cuja tese versa sobre os Ava Kaiowá e os Ava Guarani no Mato Grosso do Sul⁶⁴, é possível relacionarmos o mesmo ao conceito de território pensado pelos pesquisadores Mbya Guarani em Santa Catarina.

⁶⁴ Segundo Tônico Benites em sua tese, apesar de serem reconhecidos na literatura como Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandéva, os primeiros não se reconhecem como Guarani, aceitando a denominação Ava Kaiowá, e os segundos se identificam como Ava Guarani (BENITES, 2015, p. 27).

Segundo a narrativa de Marcos, a visão Guarani sobre o *tekoha* vai além de uma simples concepção de território físico, ela sinaliza entre outros elementos as relações desse povo com o *ñande reko*, com a sua memória ancestral e com toda a natureza presente nesse território. É a partir do *tekoha* que se organiza a cultura, se discute o *ñande reko* e se estabelece a inter-relação com o meio natural (MOREIRA, 2015, p. 14). Veja nas suas palavras:

Quando se fala do território guarani, estamos falando de espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e da crença, ou melhor o nosso *yvy rupa* (território ou berço da terra), tudo junto. O filho de NHANDERU o NHAMANDU que criou o povo guarani que deu o ARANDUA (sabedoria e conhecimento) para que pudesse até hoje praticar o NHANDE REKO (nosso sistema), desde o significado de ocupação territorial de ter o respeito e manejo sobre a natureza. Deu a sabedoria de como manejar a agricultura, a origem de cada tipo de sementes para plantar de como praticar vários tipos de danças tradicionais, cantos para as crianças, cantos de reverenciar os deuses, cantos de ninar, cantos para consagração das sementes para serem plantadas e nas colheitas, rezo somente cantada no *axojava ropy* (casa de reza) (MOREIRA, 2015, p. 14).

Da mesma forma, na narrativa de Domingo, o *tekoha* é percebido como a organização do espaço, da terra em que a comunidade vive, em consonância com o modo de ser Guarani. O *tekoha* reconstrói o mundo Mbya por meio da reprodução dos elementos originais ensinados e deixados por *Nhanderu* para esse povo, é onde se organiza a cultura e as regras sociais para através delas o *ñande reko* ser ensinado e aprendido, proporcionando dessa forma a manutenção desse sistema (LADEIRA, 2007, Apud KARAI, 2020, p. 16).

Ao falar sobre os movimentos de retomada das terras tradicionais de ocupação das famílias extensas pesquisadas, a tese de Benites mostra que apesar da extrema violência empregada contra os Ava Kaiowá e Ava Guarani durante os processos de expulsão dos seus territórios pelos não indígenas, o que acontece repetidas vezes, as famílias persistem na retomada das suas terras. Para o pesquisador existe entre essas comunidades uma vontade profunda de retornar aos seus *tekoha* o que se deve principalmente a dois motivos: é nesse lugar que é possível reunir novamente todos os membros das suas famílias e também é onde se pode expressar o seu *ñande reko* (BENITES, 2014, p. 30).

Dessa forma, segundo Benites, as expropriações dos indígenas de seus territórios geram uma resposta dos mesmos, que passam a reivindicar seus *tekoha* e se organizar coletivamente para isso, utilizando como principal estratégia o espaço político das *Aty Guasu*, as grandes assembleias. As *Aty Guasu*, por sua vez, tornam-se um lugar por

excelência da manutenção do *ñande reko*, onde se realizam os grandes rituais, guiados pelas lideranças religiosas, se fortalecem os saberes Guarani, através da fala dos mais velhos sobre as histórias originais e a cosmovisão indígena, e da vivência dos costumes tradicionais, como as danças e cantos, o compartilhamento dos alimentos e das sementes Guarani. (BENITES, 2014, p. 30 e 191).

A relação do território com o *ñande reko* também será acionada pelas narrativas de Marcos e Domingo, que mostram a indissociabilidade de ambos e a importância do território para garantir o desenvolvimento do modo de vida Guarani. Marcos, em sua narrativa explica que é a partir do *tekoha* que é físico e cosmológico que o *ñande reko* é organizado, que se estabelece a dinâmica social da aldeia, ou seja, as práticas espirituais bem como os costumes e conhecimentos do grupo, como os canto e rezas, a reverência à *Nhanderu* e seus guardiões, a sabedoria de falar somente a verdade e o necessário, de repassar e praticar a tradição da oralidade, de conhecer a linguagem dos espíritos das plantas medicinais, frutas e sementes (MOREIRA, 2015, p. 13).

Para Domingo o espaço exterior das casas é tão importante quanto o interno, sendo um uma extensão do outro e somente a união desses lugares podem formar um *tekoha*, já que o *ñande reko* está relacionado às roças cultivadas pela comunidade, às matas que fornecem os recursos naturais para a construção das casas, à produção de remédios, à confecção de utensílios domésticos e mesmo para o artesanato, e às fontes de água que proporcionam a sustentabilidade desse povo no local (KARAI, 2020, p. 40). As casas tradicionais, por sua vez, contribuem para a construção do *tekoha* uma vez que permitem fazer fogo no chão, o que possui um significado especial para os Guarani sendo considerado o centro da moradia, onde se pode fumar o *petyngua*, cachimbo sagrado que permite aos mesmos se comunicar com os deuses e fazer suas preces e, dessa forma, contribuir para a manutenção do *ñande reko* (KARAI, 2020, p. 15).

O território apresentado por Benites em sua tese vai representar um local historicamente habitado pelas famílias extensas Guarani, que por sua vez pertenceu aos seus antepassados e aos seus ancestrais, um lugar onde o *ñande reko* pode ser vivenciado e os saberes Guarani podem ser acionados (BENITES, 2014, p. 13). Nesse sentido, podemos dizer que as narrativas Guarani referente aos Mbya de SC também localizam o território como parte essencial de uma experiência que é coletiva e de saberes das epistemologias indígenas relacionados a uma convivência sustentável e respeitosa com a natureza.

Dessa forma, ao se construir uma casa tradicional, segundo Domingo, vários são os saberes da cultura Guarani acionados, como o conhecimento e a disponibilidade dos recursos naturais que estão na mata, madeira e cipós por exemplo, as técnicas de construção, passadas de geração para geração, a organização do trabalho em grupo, onde os mais novos têm a oportunidade de aprender com os mais velhos sobre a técnica de construção bem como a importância de uma casa tradicional (KARAI, 2020, p. 43, 44 e 46).

Ao pesquisar sobre a vida e a dança do pássaro tangará Maria Cecília apresenta a importância do território para uma comunidade Guarani, posto que é nesse lugar que se observa o pássaro tótói, se escuta os seus variados cantos e se traduz os seus significados, que se faz a dança do tangará na *opy*, que se aprende através da execução dos movimentos do pássaro guiados pelos mais velhos, os movimentos de agilidade, preparando o corpo para estar atento e conhecer as suas defesas corporais. Segundo a autora, o pássaro está ligado espiritualmente à aldeia, sendo o guardião da mesma enviado por *Nhanderu*. Dessa forma, fazer a sua dança, demonstra pedir a proteção dos guardiões para a comunidade bem como para a natureza onde se vive (KEREXU, 2015, p. 23).

Através da narrativa de Floriano, podemos perceber como o território se faz essencial para essa cultura, já que é através dele que essa comunidade provém o seu alimento, bem como seus remédios confeccionados a partir das ervas medicinais que estão na mata. É neste território também que se constrói a casa de reza que é a escola e o hospital tradicional da aldeia, é lá que se aprende e se ensina sobre alimentos, através das histórias e da cosmovisão Guarani, se entende porque o milho e a erva-mate são sagrados e qual a importância de comer os alimentos tradicionais. É lá que o *xeramoi* e a *xejaryi* podem curar certas doenças com o auxílio das ervas e da fumaça do *petyngua* (SILVA, F., 2020, p. 28 e 29). Dessa forma, o território é trazido por essa narrativa como um grande sistema que possibilita o desenvolvimento da cultura Guarani, onde Floriano apresenta a importância da comida tradicional que alimenta o corpo e o espírito e, para tanto, o território em que vive a comunidade precisa ser cultivável, ter espaço suficiente para as roças de toda a aldeia, para a diversidade de sementes e cultivos e ter área de mata nativa onde crescem as plantas medicinais (SILVA, F., 2020, p. 13).

O próprio nome *tekoa marangatu*, que significa aldeia harmônica ou tranquila, dado por uma rezadora à essa aldeia contribui para entendermos a noção de *tekoha* pensada por essa comunidade, que segundo Floriano situa-se em uma localidade e faz parte de uma diversidade natural que contempla os valores Mbya Guarani relacionados

ao território como estar distante das cidades ou da vida urbana, possuir recurso hídrico, área de mata e ainda, nas suas palavras: “montanhas, som dos pássaros e aromas suaves de natureza” (SILVA, F., 2020, p. 14).

O território será também apresentado pelas narrativas dos Guarani Mbya de SC como um espaço de memória, onde os mais velhos se destacam como os guardiões dos saberes e da cultura Guarani, o que é vivenciado através da dinâmica do encontro entre as diferentes gerações. Da mesma forma, a tese de Benites mostra o importante papel da memória para as retomadas dos territórios tradicionais, já que é por meio delas que as denúncias sobre a expulsão das terras, os confrontos e as violências são denunciadas bem como os nomes, as experiências e localizações dos *tekoha* expropriados, como estratégia de luta no seio das grandes assembleias. E ainda é pela recordação das histórias originais e da cosmovisão indígena que os Guarani juntam forças para reivindicar seus territórios antigos e fazer as retomadas. (BENITES, 2015, p. 30 e 191).

Será presente em todas as narrativas a ideia de uma relação sustentável e respeitosa com a natureza, o que vai além dos preceitos da sustentabilidade física e alcança também uma amplitude espiritual onde cada elemento da natureza, cada ser, possui um espírito e até mesmo um guardião que deve ser conhecido e respeitado. Essa ideia também atravessa a tese de Benites que fala dos rituais religiosos como forma de conexão com os “seres invisíveis” e os “guardiões” que protegem os *tekoha* antigos bem como os rios e as florestas, o autor relata que pedir proteção a esses seres da natureza é imprescindível antes da realização de uma retomada (BENITES, 2014, p. 197). Dessa forma, a natureza é percebida como um grande sistema vivo, onde o ser humano se encontra não acima mas ao lado das outras espécies, onde através do manejo sustentável se garante o necessário para uma vida saudável e através de cada ser da natureza se aprende e se ensina.

É o caso do pássaro tótói, que ensina a andar na mata, a estar concentrado e a ser ágil quando preciso (KEREXU, 2015, p. 18, 21 e 22), do conhecimento do ciclo da natureza para entender onde estão os recursos naturais necessários, quando e de que forma se pode usá-los sem exaurir os mesmos e assim construir as casas tradicionais (KARAI, 2020, p. 46), da sabedoria sobre os astros como a lua para conhecer o melhor momento de plantar e colher, de saber os alimentos que fazem bem a saúde e quais devem ser evitados (SILVA, F., 2020, p. 31 e 37).

É unânime entre os pesquisadores Guarani a ideia de que vivem hoje ou lutam por territórios que correspondem aos territórios de ocupação tradicional dos quais os mesmos foram expulsos em diferentes momentos através dos processos de expansão do

povoamento não indígena. Nesse sentido, a tese de Benites está entrelaçada à história pessoal do autor, que vivenciou junto a sua família extensa, a expulsão do seu território tradicional. Participou desde criança dos rituais religiosos para pedir proteção e das retomadas de retorno a terra. Na vida adulta o autor se torna um importante porta voz das lideranças indígenas nas *Aty Guasu* e recupera a sua *tekoha*, bem como participa das retomadas pelos territórios das outras famílias, parentes seus, entre as quais algumas são recuperadas, outras em parte e outras ainda seguem sofrendo com o processo de expulsão pelos fazendeiros e o não reconhecimento por parte dos governos. (BENITES, 2014, p. 16).

A narrativa de Domingos aponta para a existência antiga dos territórios Guarani na região norte do litoral de Santa Catarina, o que incluía as terras que hoje são os municípios de Joinville, Araquari, Garuva, Balneário Barra do Sul e São Francisco do Sul e onde estão as quatro aldeias pesquisadas pelo autor, sendo que o primeiro nome dado ao município de Araquari refere-se a uma palavra da língua Tupi Guarani, que foi *Paranaguá Mirim*, enseada pequena (KARAI, 2020, p. 17 e 21). A narrativa denuncia ainda que na atualidade os Guarani habitam um pequeno pedaço do que eram os seus territórios de ocupação tradicional, sofrendo preconceito e discriminação por parte da sociedade não indígena que os vê como uma ameaça (KARAI, 2020, p. 22).

Marcos traz em sua narrativa a crítica sobre a invasão dos territórios tradicionais Guarani e a dificuldade na atualidade de terem os seus territórios reconhecidos, chegando até a criação de obstáculos⁶⁵ desnecessários a demarcação de terras, como é o caso da TI Itaty⁶⁶ onde reside o narrador, que é também de onde vem as falas sobre o significado da *tekoha* para esse povo presentes nessa narrativa. Então, se antes ocupavam as florestas do sul da América do Sul, atualmente muitos Guarani “circulam sobre as rodovias, visitando seus parentes, procurando terras, vendendo artesanato, buscando trabalho sazonal”

⁶⁵ Na época da pesquisa de Marcos Moreira a tese do marco temporal foi uma das estratégias utilizadas para não homologar a TI Itaty ou Morro dos Cavalos. Já hoje podemos acrescentar a MP 870/2019, do presidente Jair Bolsonaro, de 1º de janeiro, que no entendimento dos grupos indígenas Guarani Mbyá e Nhadéva, 'retirou de forma abrupta e unilateral' a competência de demarcações de terras indígenas da Funai, transferindo-a para o Ministério da Agricultura. Veja mais em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/196274>

⁶⁶ A TI Itaty, em Palhoça, foi declarada em 2008 como posse permanente do povo Mbyá Guarani, entretanto não foi homologada desde então. No mesmo ano o Estado de Santa Catarina propôs a Ação Cível Originária Nº 2323 contra a Funai, na qual apontou supostas irregularidades nos processos de demarcação dessa Terra Indígena. Em 2013 solicitou-se ao Ministério da Justiça o pedido de revisão formulado pela Procuradoria Geral do Estado (PGE), relacionado à demarcação da área de 2 mil hectares, na qual a PGE pediu a declaração de nulidade do ato demarcatório. Veja mais em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/188669>

(MOREIRA, 2015, p. 10), estão desterrados de sua própria terra e vivem como “um estrangeiro em seu próprio território” (MOREIRA, 2015, p. 10).

As terras de ocupação tradicional são demarcadas na narrativa de João Batista como um lugar atravessado pela história dos Guarani, um lar manejado pelo trabalho do seu povo que foi expulso desse território e que agora precisa justificar perante a lei e a sociedade que um dia habitou aquele espaço e que tem qualquer direito sobre ela (GONÇALVES, 2015, p. 32). Dessa forma, as lutas pela demarcação dos seus territórios se tornam uma constante na atualidade sendo enunciadas através da fala da cacique Eunice Kerexu como essenciais para garantir a vida segura dos Guarani que, segundo ela, convivem com “ameaças” e “calúnias” sendo “torturados psicologicamente todo tempo” e constantemente questionados sobre a sua origem. Nas suas palavras, “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?” (GONÇALVES, 2015, p. 39 e 40).

É recorrente em todas as narrativas analisadas por essa dissertação a denúncia de dificuldades enfrentadas dentro das comunidades Guarani, devido a inúmeros fatores relacionados ao território, como a invasão do mesmo pelos não indígenas, os abusos que sofrem os Guarani na decorrência dos processos de luta pela demarcação das suas terras e que têm os seus direitos feridos, ou ainda a falta de recursos devido ao território não corresponder ao necessário para manter o seu *ñande reko*. Na narrativa de Domingo Karaí, sobre três aldeias Guarani no litoral norte e uma na região do vale catarinense, as principais dificuldades relatadas são o ínfimo tamanho das terras, a falta de matéria-prima necessária para a construção de casas tradicionais, e a crescente aproximação das construções dos não indígenas em relação às aldeias (KARAI, 2020, p. 54 e 55). Outros problemas relatados pela mesma narrativa são: terras impróprias para o cultivo, lugar insuficiente para as roças e aldeias que não possuem escola indígena.

As narrativas dos pesquisadores Marcos, João Batista, Domingo e Kerexu versam sobre as dificuldades para a demarcação de terras que, mesmo sendo um direito constitucional vêm sofrendo impedimentos que os autores relacionam à “ausência de vontade dos órgãos competentes do governo federal” (MOREIRA, 2015, p. 11), interesses políticos e particulares (MOREIRA, 2015, p. 12), a incompreensão do modo de vida Guarani pelos não indígenas (GONÇALVES, 2015, p. 13), a veiculação midiática de informações distorcidas e falsas sobre os povos originários (GONÇALVES, 2015, p. 38), grandes empresas que acusam os indígenas e seus territórios de serem um “obstáculo

para o desenvolvimento econômico na região” (GONÇALVES, 2015, p. 21), processos judiciais que pedem a anulação do processo demarcatório no caso da TI Itaty (GONÇALVES, 2015, p. 34).

Se tratando dos processos de retomada de quatro territórios expropriados a tese de Benites vai mostrar os entraves judiciais e políticos que perpassam a trajetória até a homologação de uma *tekoha*. A tese aponta para a demora na posse da terra pelos indígenas mesmo nos casos em que a terra já esteja identificada e demarcada, o que se deve aos processos judiciais feitos em nome dos fazendeiros que disputam as terras e pedem pela anulação dos processos demarcatórios dos Guarani locais (BENITES, 2014, p. 194). É essencial perceber que esses impasses na justiça bem como a não homologação da terra como território indígena abrem espaço para inúmeras formas de violência contra as famílias Guarani como é o caso da *tekoha Paraguasu*, apontada por Benites, que apesar de ter sua terra identificada em 1985 a mesma não foi homologada, o que permite as famílias seguirem convivendo com o conflito fundiário que nesse caso foram expulsas por sete vezes do seu território tradicional até o momento da publicação da tese do autor (BENITES, 2014, p. 194).

Nesse sentido é relevante a narrativa de Maria Cecília que residia na época da sua pesquisa em uma terra dividida entre os Kaingang e os Guarani, a TI Toldo Chimbanguê, no município de Chapecó-SC, cedida pelos primeiros já que o seu povo foi expulso das suas terras tradicionais e aguarda a demarcação do seu território, a terra Araça'í⁶⁷ nos municípios de Saudade e Cunha Porã-SC. Segundo ela, a luta pelo seu território tradicional, ou “terra mãe” como a autora chama, acontece desde 1996 e contou com um movimento de retomada no ano de 1999, quando toda a comunidade liderada pelo cacique reocupou o território tradicional, mas foi violentamente expulsa alguns meses depois através de ordem judicial e da ação policial que retirou toda a comunidade do local, nas suas palavras: “No mês de outubro fomos despejados pelos policiais pela ordem do juiz de Chapecó (SC). Teve ônibus no local para levar todos nós na TI Nonoai (RS) e nos soltaram no meio de um potreiro de gado, tratando-nos como se fosse animais” (KEREXU, 2015, p. 12).

⁶⁷ Segundo o site do ISA a TI Araça'í começou a ser identificada em 06/09/2000, sendo declarada em um processo que iniciou em 19/04/2007. A TI segue aguardando os demais processos que são: a demarcação física, que é promovida pela Funai, a homologação, que se dá por decreto presidencial, e o registro no cartório de imóveis da comarca correspondente e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

O caso da aldeia Yvy Ju apresentado pela narrativa sobre casas tradicionais também merece uma atenção especial, já que o seu território não foi identificado até hoje, e dessa forma não é reconhecida juridicamente, o que compromete enormemente os direitos indígenas dos Guarani dessa aldeia. Segundo Domingo, a comunidade vive em uma área pequena localizada na beira de uma rodovia, não possui recursos naturais para fazer suas casas, pegar lenha ou coletar ervas medicinais, tendo sido expropriada da sua terra tradicional, onde em 2002 foi instalada a empresa portuária Rocha Terminais Portuários e Logística – Porto Seco (KARAI, 2020, p. 32, 33 e 47).

O caso da Terra Indígena Itaty é emblemático quando se fala de demarcação de terras em Santa Catarina, e segundo a sua cacique Eunice Kerexu o maior obstáculo que impede a homologação da TI Morro dos Cavalos é a criação de uma portaria de nome ACO Ação Civil Originária nº 2323-janeiro/ 20143, que é justamente de autoria do procurador do Estado e, segundo a narrativa de João Batista que consultou a cacique e as lideranças da aldeia, essa portaria reivindica a anulação da portaria declaratória 771 do dia 18 de abril de 20084, ou seja, exige a negação do direito constitucional da demarcação de terras a essa comunidade Guarani, e ainda questiona a origem indígena da comunidade em questão, utilizando também a tese do marco temporal⁶⁸ para dizer que em 1988 os Guarani não ocupavam a terra que estão requerendo (GONÇALVES, 2015, p. 35).

Nesse caso específico da TI Morro dos Cavalos é possível observar através da narrativa de João Batista, que embora se tratando de um direito constitucional dos indígenas à sua terra, tanto o Estado de Santa Catarina como a mídia catarinense vão trabalhar para o fortalecimento jurídico da descaracterização dessa comunidade Guarani enquanto uma comunidade indígena e sobre o direito ao seu território de ocupação tradicional. Para tanto, será significativo o uso da tese do marco temporal e da veiculação de informações falaciosas a partir do jornal NSC⁶⁹ que vai produzir em 2014 um caderno

⁶⁸ Sobre o parecer 001/2017 da Advocacia Geral da União (AGU) que estabeleceu o "[marco temporal](#)" é significativo dizer ainda que segundo o Ministério Público Federal (MPF), desde a sua publicação no governo de Michel Temer (MDB), a tese inviabilizou a demarcação de ao menos 27 terras indígenas, que tiveram seus processos devolvidos para a Fundação Nacional do Índio (Funai). E segundo o Conselho Indigenista Missionário ([Cimi](#)) outras 310 terras indígenas estão com processos de demarcação estagnados. Veja mais sobre isso em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/13/vitorias-dos-povos-indigenas-no-stf-fortalecem-o-direito-a-demarcacao-de-terras> e <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/31/como-a-luta-do-povo-xokleng-chegou-ao-stf-e-vai-decidir-o-futuro-das-terras-indigenas>

⁶⁹ Na época em que produziu as matérias de que estamos falando esse jornal se chamava Diário Catarinense, pertencente ao Grupo RBS, e foi comprado por NSC Comunicação que é um [conglomerado de mídia brasileiro](#) sediado em [Florianópolis-SC](#) e afiliada à [Rede Globo](#). Para saber mais sobre essas notícias veja em: <https://cimi.org.br/2014/08/36312/> e <http://www.gruporbs.com.br/noticias/2014/08/07/diario-catarinense-publica-terra-contestada/>

especial de notícias falsas e preconceituosas sobre a comunidade indígena em questão (GONÇALVES, 2015, p. 35, 36 e 38).

Em suma, as narrativas referentes aos Guarani em SC falam sobre os problemas do Guarani contemporâneo, onde a preocupação com o modo de viver desse povo será uma preocupação central em todos esses TCCs analisados por essa dissertação. Dessa forma, o território e a memória se tornam essenciais para a garantia do *ñande reko*. É através tradição oral e principalmente dos mais velhos que a memória é acionada e através dela, no exercício constante de rememorar e contar histórias, que o modo de vida é fundamentado e o cotidiano da aldeia é organizado a partir da cosmovisão indígena, das histórias originais e das lembranças sobre os antepassados que também viveram sobre as terras de ocupação tradicional.

A partir dessas narrativas percebemos que os significados atribuídos através das epistemologias indígenas, especialmente os saberes e modos de conhecer Guarani, para os conceitos selecionados pela pesquisa, bem como para as temáticas que emergem deles, nos levam a refletir sobre concepções e usos muito distintos dos significados habituais que a sociedade contemporânea dá para os mesmos. É o caso da visão indígena sobre a natureza, que implica em uma relação sustentável e de pertencimento com a mesma e onde o ser humano não é visto como dominante, mas sim como uma espécie em diálogo horizontal com as outras. Desse modo, ao invés de se atribuir à terra e aos recursos naturais um valor econômico e utilitário, os mesmos são percebidos a partir de uma relação de interdependência onde cada espécie tem seu propósito nessa experiência terrena e que deve ser conhecido.

Podemos dizer que as narrativas Guarani analisadas contribuem para refletir sobre as diferentes formas de se relacionar com a memória, onde esse conceito é desenvolvido a partir de aldeias Guarani, marcadas pela tradição da oralidade, da valorização da memória e da ancestralidade, o que ajuda a pensarmos sobre as relações históricas que a humanidade constrói com a memória, bem como os impactos que essas relações têm nos indivíduos, grupos e sociedades. Também, pode agregar subsídios a uma discussão sobre a sociedade ocidental no século XXI, gerando reflexões sobre os impactos da informatização e da aceleração das informações na cultura e na vida dos sujeitos contemporâneos e, ainda, na constituição identitária dos mesmos e nas formas deles lidarem, ou não, com o seu passado.

A forma de perceber e vivenciar o território apresentada pelas narrativas Guarani nos ajuda a pensar sobre uma relação com a terra que é marcada pela cultura e pela ideia

de pertencimento e, da mesma forma, de como uma relação sustentável dos indivíduos com o lugar habitado pode agregar benefícios à qualidade de vida dos sujeitos. Repensar o território sob as diferentes formas que indivíduos e sociedades se relacionam com o mesmo, contribui para refletir sobre as ações históricas através das temporalidades que os grupos constituem com esses lugares, de como as cidades e bairros foram construídos, de como a espacialidade é organizada junto as disputas de poder. Como uma cultura local é modificada a partir da canalização de um rio ou da derrubada de uma mata e como o deslocamento de uma comunidade de seu território tem graves impactos sobre o seu modo de vida.

No campo da educação escolar, estas compreensões permitem ao estudante pensar criticamente sobre a sociedade em que vive, que é marcadamente capitalista e que é organizada segundo a lógica do mercado, fornecendo subsídios para que se compreenda que se tratam de relações históricas e, portanto, que se modificam através do tempo e através das ações humanas, onde é de suma relevância o papel do sujeito histórico, bem como do cidadão crítico frente a sociedade em que vive.

Portanto, a insurgência das narrativas indígenas - e das narrativas Guarani nesse caso específico - na sala de aula, contribuem para o estudo dos conceitos de memória e território e das suas funcionalidades a partir de um modo de vida que se difere enormemente do modo de viver capitalista, ao qual estão habituados os nossos estudantes na atualidade, proporcionando um leque maior de reflexões que surgem do diálogo entre os diferentes saberes e formas de conhecer, onde abre-se espaço dentro da escola para se refletir e estudar através de lentes variadas e onde estão inseridas as epistemologias indígenas. Da mesma forma, compreender os significados dos saberes tradicionais para uma comunidade Guarani conhecendo os significados que a mesma atribui à memória e ao território, contribui para exercermos na sala de aula a capacidade de pensar através das epistemologias indígenas, ou seja, a partir das formas de conhecer próprias dos povos Guarani.

A partir disso, o capítulo final dessa dissertação discutiu como essas narrativas enunciadas pelo presente capítulo podem ser utilizadas na sala de aula e nas aulas de ensino de história indígena. Utilizando-se da análise desenvolvida aqui, das recorrências, dos problemas e dos conceitos que emergiram, refletimos sobre as possíveis relações com o ensino de história. Portanto, pensando nas potencialidades dessas narrativas Guarani para o ensino e para o desenvolvimento de propostas educativas, apresentamos no capítulo a seguir como se deu a construção do livro digital “Narrativas Guarani na sala de

aula”, que é a dimensão propositiva desta dissertação e que teve entre seus objetivos fortalecer o ensino de história indígena e contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008.

3 CONSTRUINDO O EBOOK “NARRATIVAS GUARANI NA SALA DE AULA”

3.1 Os marcos legais

A Lei nº 11.645/08 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O conteúdo programático previsto pela lei inclui...

... 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 (BRASIL, 2008).

A lei estabelece que os conteúdos referentes ao tema deverão ser ministrados em todo o currículo escolar, ou seja, devendo estar presentes em todos os componentes escolares e, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

É importante perceber que a Lei nº 11.645/08 não surge como uma lei isolada, mas reescreve um importante documento educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que rege o sistema nacional de ensino e que foi alterada primeiro pela Lei nº 10.639/2003, que incluiu a temática da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica, e depois pela publicação da Lei nº 11.645/08, que deu nova redação ao art. 26-A da LDB, para contemplar a história e a cultura dos povos indígenas.

De acordo com o documento “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, aprovado em 2015, desde a aprovação da lei em 2008, a inserção da temática da história e da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino tem gerado tensões entre os povos indígenas, as instituições de ensino e as suas instâncias formadoras. Segundo o documento “isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal” (BRASIL, 2015, p. 2). Dessa forma, essas diretrizes operacionais surgem com o intuito de orientar as instituições de ensino para que as mesmas consigam implementar a referida lei.

Os debates suscitados através da Lei nº 11.645/08 apontam para a necessidade de se repensar a formação de estudantes e professoras/es não somente sobre a temática em questão, mas também sobre outros pontos intimamente relacionados com o tema, como o reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, as concepções de cidadania, a pluralidade sociocultural do povo brasileiro e o combate ao racismo.

Entre as principais dificuldades enfrentadas, o documento das diretrizes operacionais aponta para o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas existentes ainda hoje no Brasil, o que está presente nos meios de comunicação em geral, nas universidades e na sociedade brasileira. Dessa forma, a superação dessa dificuldade torna-se um dos passos necessários para a correta inclusão da temática na formação dos professores, na produção de materiais didáticos e pedagógicos e na Educação Básica.

A Lei nº 11.645/08, é apontada pelo documento como uma grande conquista legal para o movimento indígena brasileiro e que caminha em consonância ao contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias, bem como no âmbito do direito internacional de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais.

Segundo as diretrizes operacionais, a temática indígena se insere nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que valoriza a pluralidade étnico-racial da população brasileira, onde se inclui os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista. A temática também estará respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, bem como nas Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais relativas à suas diferentes etapas e modalidades. O documento das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012 também é citado como ressonante à Lei nº 11.645/08, uma vez que um dos seus princípios é o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades como forma de se promover uma educação para a mudança e a transformação social.

A avaliação que esse documento faz sobre a efetivação da Lei nº 11.645/08 é de que existe um problema mais profundo, que se dá em relação à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, que está muito distante da realidade e mostra o largo desconhecimento da sociedade não indígena sobre os povos originários no Brasil, o

que exemplifica o preconceito e o racismo emergente na sociedade brasileira ainda hoje. Dessa forma, ações descuidadas, sem o devido aprofundamento sobre a temática indígena podem provocar “a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas”, como a “reificação da imagem do indígena como um ser do passado” ou a “adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos” (BRASIL, 2015, p. 6).

O documento aponta a necessidade de um correto tratamento da temática indígena no qual esses problemas evidenciados acima sejam conhecidos e superados. Por isso, todas as esferas envolvidas devem estar esclarecidas quanto a isso: os sistemas de ensino, em especial as/os professores e todas/os as/os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos. Indica-se uma necessária construção de representações sociais positivas, que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira indígena e não indígena. Portanto, a correta inclusão da temática indígena na Educação Básica vai caminhar junto à construção da imagem de um povo brasileiro que reconhece a sua diversidade cultural e étnica e que caracteriza a sociedade desse país como multicultural, pluriétnica e multilíngue.

Na mesma linha de raciocínio, as diretrizes operacionais chamam a atenção para a valorização de uma única etnia que historicamente fortaleceu a sua cultura, a sua língua e a sua religião frente à desvalorização das outras etnias, como é o caso dos povos indígenas e afro-brasileiros, dos seus modos de vida, saberes, crenças espirituais, etc. Tal fato histórico atinge diretamente o campo do ensino e, mais particularmente, do ensino da história brasileira, que tem sido historicamente eurocêntrico, ou seja, centrado em uma única etnia, no caso a europeia, o que tornou invisível a história indígena e afro-brasileira.

O documento aponta para que o estudo da temática deva ser desenvolvido por meios já consolidados, como saberes, atitudes e valores, que permitam aos estudantes o reconhecimento de determinadas características ou princípios em relação aos povos indígenas, tais como: a diversidade entre os povos indígenas, o direito indígena à terra, a característica positiva de traços culturais, a contribuição indígena na cultura brasileira, os direitos constitucionais indígenas, o respeito a diferença cultural, as transformações culturais indígenas decorrentes do contato com a sociedade nacional, e a cidadania indígena. Abaixo, os oito pontos de reconhecimento:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes

cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.

2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.

3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.

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

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

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

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

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

A inclusão da temática do ensino de história e cultura dos povos indígenas nas instituições da Educação Básica, é apresentada por esse documento como um grande projeto de ação que atinge a toda a sociedade brasileira e provoca um salto qualitativo na educação nacional no momento que exige dos sistemas de ensino, sob jurisdição de lei, ações como: a inclusão da temática no currículo, o que deve alcançar os demais grupos étnicos; o estímulo ao estudo sobre a temática que acolha professoras/es, gestoras/es e demais funcionários; estimular as/os docentes ao trabalho colaborativo; possibilitar o encontro entre as/os estudantes e representantes indígenas; criar espaços específicos na biblioteca para obras indígenas, bem como de autoria indígena; diagnosticar e enfrentar os casos de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Abaixo, os seis pontos na íntegra do documento:

1. Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.

2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.

3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.
4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural.
5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena.
6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária (BRASIL, 2015, p. 10).

Dessa forma, torna-se importante a proposta apresentada por essa dissertação, de contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/08, especialmente no que se refere ao apoio às/os educadoras/es através da construção de um material didático que possa auxiliar no conhecimento sobre os povos indígenas, em suas demandas na atualidade, na reconstrução crítica do imaginário social sobre o Brasil e a população brasileira, bem como no combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Portanto, apresentamos a seguir o ebook *“Narrativas Guarani na Sala de Aula”* que foi pensado para colaborar com o desenvolvimento de propostas didáticas sobre os povos indígenas nas escolas que partam de narrativas dos próprios indígenas, entendendo que a inclusão desse tema nas escolas é lei desde 2008 e que o mesmo deve ser desenvolvido de forma aprofundada e em constante diálogo com essas populações, e que devem ser compreendidas como protagonistas das suas próprias histórias.

3.2 Construindo o ebook: tema, problema e objetivos

O tema central do ebook intitulado *“Narrativas Guarani na Sala de Aula”*⁷⁰ são as narrativas Guarani e as possibilidades do seu uso em sala de aula. Para tanto, toda a pesquisa dessa dissertação, desde a historicização do ensino de história indígena, passando pelas contribuições da Nova História Indígena, da abordagem decolonial, do protagonismo indígena e do uso das epistemologias indígenas foram fundamentais para a consolidação desse tema que dará vida a todo o ebook. Para além do uso de narrativas

⁷⁰ O ebook pode ser visualizado no seguinte link: https://www.canva.com/design/DAEZIyASYxs/ahcThoUwI9opkmvYMts6ng/view?utm_content=DAEZIyASYxs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

indígenas na sala de aula, o presente ebook prezou por uma leitura e interpretação dessas narrativas que partisse das formas de conhecer o mundo próprias dos povos indígenas e, em especial, das populações Guarani.

A importância da temática indígena na escola se deve, em primeiro lugar, a um movimento de reparação histórica, onde se entende que tais povos foram excluídos dos espaços de poder da sociedade. Em segundo lugar, deve-se ao entendimento de que os povos indígenas são agentes históricos presentes e atuantes na sociedade brasileira, onde reivindicam os seus direitos. Sabendo que grande parte dos preconceitos que recaem sobre os povos indígenas deve-se ao desconhecimento da sociedade não indígena sobre os povos originários, é direito dos povos indígenas que a sua história e cultura seja ensinada a toda a sociedade.

Se por um lado, desenvolver o ensino de história indígena é lei desde 2008, sendo um direito das e dos estudantes e um dever das instituições de ensino; por outro lado, é fundamental compreender os ganhos para o ensino em sala de aula ao se estudar os povos indígenas como populações vivas, que tem direitos e demandas, que fazem as suas próprias histórias e possuem os seus próprios projetos para o futuro. Muito longe de estarem cristalizados no passado, a diversidade dos povos indígenas que vivem no Brasil hoje faz parte da história do Brasil na sua atualidade. Diversas problemáticas que atravessam esse país hoje tem relação direta com os povos indígenas, é o caso da demarcação e proteção das terras indígenas, da preservação da Amazônia e das discussões sobre o garimpo ilegal e a flexibilização das leis em relação ao mesmo, do papel do Brasil na luta contra a crise ambiental, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas instituições educacionais, ou do combate ao racismo no país.

É escolha para a construção desse ebook a inserção da temática indígena na escola pelo viés do protagonismo Guarani e das suas epistemologias, entendendo-se que as falas indígenas devem partir das decisões desses povos sobre o que e de que forma irão falar, e assim, colaborando para uma educação democrática e que contribua para a formação de seres humanos críticos e socialmente ativos. Abrir espaço e valorizar as narrativas indígenas nas salas de aula significa recontar a história, onde a ótica indígena também estará presente. Representa também construir uma sociedade que entende que os saberes, os conhecimentos, as culturas e as epistemologias são diversificadas.

As histórias dos povos indígenas recontam a nossa própria história, elas contam sobre as terras que chamamos hoje de Brasil, suas matas e seus rios, os animais e as plantas, suas origens e seu poder medicinal, recontam a história desse país a partir de

narrativas que historicamente estiveram fora das escolas e que podem agora contribuir para o conhecimento e o estudo partindo de uma visão, uma forma de conhecer que é específica desses povos originários e que tende a engrandecer o ensino-aprendizagem. São culturas, saberes, cosmologias e epistemologias milenares e que têm muito a ensinar, seja sobre os modos de vida indígenas, sobre a sociedade não indígena, sobre a flora e a fauna local ou ainda sobre novas formas de se relacionar com o mundo a nossa volta.

O ebook intitulado “*Narrativas Guarani na Sala de Aula*” está relacionado ao objetivo central dessa dissertação que é contribuir com as e os educadores das redes básicas de ensino no que se refere ao ensino de história indígena e a efetivação da Lei nº 11.645/08, o que teve como ponto de partida a reflexão sobre as dificuldades das e dos professores bem como das escolas ao trabalhar, ou não, com a temática, problemas apresentados no primeiro capítulo dessa dissertação. Dessa forma, esse ebook foi construído como uma proposta de ferramenta didática que pudesse auxiliar as educadoras e educadores a conhecer um pouco sobre os povos Guarani, especialmente os que vivem em Santa Catarina, bem como a desenvolver o ensino de história indígena em sala de aula partindo das narrativas dos próprios povos indígenas.

Portanto, com a construção desse livro digital deseja-se contribuir para um ensino das histórias e culturas indígenas que comece pelo reconhecimento desses povos na atualidade, pelo conhecimento das comunidades Guarani que vivem em Santa Catarina, e que estão próximas muitas vezes das escolas, dos seus problemas e das suas demandas. Deseja-se ainda um ensino de história em que o protagonismo desses povos e o uso das suas epistemologias são os condutores das propostas didáticas que vão partir das vozes dos próprios indígenas, ou seja, das narrativas Guarani.

3.2.1 Construindo o ebook: as narrativas Guarani, a opção decolonial e as epistemologias indígenas

As narrativas Guarani propostas pelo ebook para serem usadas como fontes para a sala de aula, surgem da seleção dessa pesquisa de mestrado em ensino de história, que escolheu entre 36 trabalhos de conclusão de curso (TCCs), de duas turmas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os trabalhos que mais dialogavam com os eixos conceituais de memória e território. Dessa forma, chegou-se aos 11 TCCs, de onde foram retirados os trechos que correspondem às narrativas Guarani presentes no ebook.

Uma vez selecionados os trabalhos de graduação que seriam utilizados para essa pesquisa, a mesma escolheu a partir das temáticas que serviriam às propostas didáticas, e que também partiram dos eixos conceituais de memória e território, alguns trechos que pudessem ser utilizados pelas/os professora/as em sala de aula dentro de sequências didáticas. Esses trechos selecionados são as “narrativas Guarani”, potencialmente presentes no ebook e que correspondem a um total de 20 narrativas.

As narrativas Guarani presentes no ebook são, dessa forma, trechos selecionados entre trabalhos de graduação de professores Guarani residentes em comunidades indígenas em Santa Catarina. É fundamental perceber que todas as narrativas utilizadas como fontes para o ensino de história, são de autoria indígena e, em especial, de autoria Guarani. Os autores das narrativas presentes no ebook são professores e pesquisadores que compartilham de alguns objetivos em comum, conforme percebeu-se a partir da análise dos seus trabalhos. É recorrente nos TCCS a indicação de que o objetivo de cada pesquisadora e pesquisador Guarani é contribuir com as suas comunidades, as principais fontes para as suas pesquisas serem as anciãs e anciões da aldeia, o desejo de fortalecer a tradição e a cultura Guarani, de manter viva determinada história ou costume, de lutar pela garantia dos seus direitos e a preocupação constante com as novas gerações e o futuro das mesmas.

A escolha pela utilização de narrativas escritas deve-se, em primeiro lugar, pela impossibilidade dessa pesquisa de trabalhar a partir de narrativas orais que seriam coletadas junto aos Guarani da Tekoa Marangatu, como era a proposta original. Nesse caso, a impossibilidade deveu-se a pandemia do covid-19, que impactou a vida e o cotidiano de todas as pessoas, exigindo o isolamento social, e o que foi mais grave entre a população indígena, considerada mais vulnerável ao vírus. Dessa forma, a escolha pelo uso de narrativas escritas surge como um segundo plano afim de dar continuidade à pesquisa e não permitir que a mesma fosse interrompida.

A escolha pelas narrativas da LII na UFSC se deve, principalmente, à potencialidade das mesmas, sendo que elas partem de indígenas residentes em comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em Santa Catarina, são desenvolvidas dentro dessas aldeias e abordam temas diversificados. O fato de a presente pesquisa de mestrado ocorrer nessa mesma universidade, e, ainda pela disponibilidade desses TCCs no site do curso da universidade, tornando os mesmos de fácil acesso, também são pontos que contribuiriam. A opção de trabalhar com as narrativas Guarani se deve por dois motivos, o primeiro é o da proximidade das comunidades Guarani presentes

no litoral de Santa Catarina com as escolas da região de Laguna, onde eu leciono em escolas públicas. O segundo motivo, deve-se a uma experiência de convívio que tive com uma comunidade Guarani no Rio Grande do Sul, que fortaleceu a vontade de estabelecer laços com esse povo devido à identificação de potencialidades dos saberes Guarani para a educação e, em particular, para o ensino de história.

A opção pela abordagem decolonial e pela interculturalidade crítica deve-se ao intuito de fortalecer um viés de aprendizagem que parta de encontros, como o encontro intercultural, que provoque o conhecer através da experimentação, que promova o conhecimento a partir da diversidade, o que é salientado em todo ebook, especialmente através do uso das narrativas Guarani, bem como do destaque para as epistemologias indígenas. Para isso, a seleção de memória e território como dois conceitos centrais de onde partem as narrativas, assim como as propostas didáticas, funcionam no sentido de conhecer as narrativas Guarani escolhidas, ou o objetivo determinado para cada proposta didática, a partir das próprias formas de conhecer indígenas, nesse caso a partir de memória e território e dos significados e funcionalidades atribuídos aos mesmos pelos Guarani.

O ebook foi construído pensando em provocar um deslocamento cultural daquele que acessa a proposta e se coloca por um momento em um lugar diferente. Não tem como proposta olhar para os povos indígenas a partir das lentes não indígenas, pelo contrário, ele provoca o conhecer a partir da experimentação, do deslocamento da e do educador, da e do estudante, até as formas de conhecer indígenas, onde o entendimento sobre a memória e o território são inerentes aos objetivos de cada proposta didática. Dessa forma, as falas dos professores pesquisadores Guarani retiradas dos seus TCCs estão presentes desde o início do ebook até o final. É através delas que passamos a conhecer os povos Guarani na América do Sul, no Brasil e em algumas comunidades em Santa Catarina.

É a partir dos eixos conceituais de memória e território que os trechos que formulam as narrativas Guarani foram escolhidos e que as propostas didáticas inscritas no ebook são desenvolvidas. A escolha por esses dois conceitos se deve a importância atribuída aos mesmos pela totalidade dos povos indígenas e, especialmente, pelos Guarani. Trata-se de povos que têm entre as suas características fundamentais a tradição da oralidade e, portanto, o apreço à memória através da qual as histórias e tradições de cada povo seguem sendo praticadas e fortalecidas. O território por sua vez, é o espaço de organização física e cosmológica. É por meio da relação de cada povo com o território que se estabelece o cotidiano da aldeia e a própria identidade indígena. O direito ao

território é, na atualidade uma das maiores reivindicações desses povos que desejam ter esse direito constitucional garantido. A memória, por seu turno, muitas vezes vem se apresentando como uma grande aliada nessa luta pelos territórios indígenas.

Sabendo que uma das principais críticas ao se pensar sobre as dificuldades para a implementação da Lei nº 11.465/08 é justamente o próprio currículo escolar marcadamente eurocêntrico, estudar os povos indígenas entendendo as concepções desses povos sobre a memória e o território e os sentidos atribuídos a esses conceitos, tende a problematizar as ideias de sobrevalorização das culturas e epistemologias de matriz europeia e, do contrário, tende a aguçar as percepções das e dos estudantes, bem como seus educadores, para a existência de outras formas de conhecer.

Conhecer os povos indígenas, suas epistemologias e cosmovisões é fundamental para desenvolver um ensino que reconheça e valorize a diversidade étnica, linguística e cultural do seu país e localidade. Sendo assim, estudar os sentidos de memória e território para os povos indígenas, possibilita aos não indígenas a aproximação das formas de ver e de conhecer dos povos originários. O estudo dessas epistemologias através das narrativas Guarani de comunidades que vivem em SC pode, portanto, provocar sentimentos de familiaridade e respeito nas/nos educadoras/es e estudantes que passam a identificar a existência dos mesmos na sua própria região, até mesmo bem próximo da sua escola ou bairro.

Acreditamos dessa forma, estar contribuindo para atribuir ao ensino na sala de aula a capacidade de pensar sobre a realidade em que vivem, o que deve passar pelo reconhecimento sobre a diversidade étnica e cultural presente e viva no Brasil. Dessa forma, reconhecendo na sala de aula o protagonismo dos povos indígenas, suas capacidades enquanto agentes históricos no tempo presente, suas demandas, dificuldades e projetos, possibilita-se aos estudantes refletir sobre a sociedade em que vivem e os diferentes projetos em disputa no e para o país.

3.2.2 Ebook como ferramenta didática: das possibilidades de uso e de como foi dividido o livro digital

A escolha de uma ferramenta didática como o ebook se deu pelas facilidades advindas das tecnologias de informação, como um material digital, que se torna muito barato e de ampla e fácil divulgação. O baixo custo do material foi essencial já que se reconhece e se entende as dificuldades financeiras das instituições de ensino básicas do

estado de Santa Catarina. Dessa forma, sem custo monetário, qualquer professora ou professor pode ter acesso ao ebook “Narrativas Guarani na Sala de Aula”.

Esse ebook pretende funcionar como uma ferramenta para professores que queiram conhecer os povos Guarani, especialmente as comunidades Guarani localizadas no estado catarinense. Também se espera que contribua para a proposição de aulas ou atividades escolares que tenham como foco os povos indígenas. Embora seja direcionado às e aos educadores das redes básicas de ensino, pode servir a outros públicos como estudantes, mães e pais de estudantes ou pessoas fora da idade escolar que tenham interesse na temática.

Ele pode ser utilizado para leitura das narrativas Guarani, para leitura sobre as comunidades Guarani em Santa Catarina a partir das falas dos seus moradores, para a visualização de imagens como fotos e desenhos desses povos, para a implementação das propostas didáticas sugeridas, para o uso de qualquer narrativa indígena específica como fonte para a sala de aula ou atividade pedagógica. Enfim, esse ebook pretende, acima de tudo, contribuir para o fortalecimento dos povos indígenas, especialmente os Guarani, o conhecimento sobre os mesmos e a efetivação da Lei nº 11645/08.

O ebook está dividido em três grandes seções, sendo a primeira, “Populações Guarani”, um espaço com objetivo de introduzir a/o leitor/a à algumas informações mais gerais sobre os povos Guarani, como a densidade populacional nos países onde estão localizados e as características gerais da língua, cultura e cosmologia na América do Sul e no Brasil e, especialmente, em Santa Catarina, onde são apresentadas as comunidades Guarani que fizeram parte das pesquisas dos professores Guarani da LII.

Para essa seção, prezou-se pelo uso de informações que viessem, primeiramente, de pesquisadores Guarani e, num segundo momento, de pesquisas que tenham sido realizadas em conjunto com os mesmos. Utiliza-se do “Caderno Mapa Guarani Continental - 2016”, que é fruto de uma rede de colaboradores internacional, com a participação de organizações indígenas e não indígenas dos quatro países que possuem presença Guarani: Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Utilizou-se também os dados computados pelo site do Instituto Socioambiental (ISA)⁷¹, bem como dos programas

⁷¹ Segundo o site do ISA, o mesmo se reconhece como “uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Desde 2001, o ISA é uma Oscip – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – com sede em São Paulo (SP) e sedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM),

Povos Indígenas no Brasil (PIB), Terras Indígenas no Brasil e Povos Indígenas no Brasil Mirim, todos pertencentes ao ISA.

Sobre as comunidades Guarani em Santa Catarina, é importante deixar claro que o ebook destina um espaço especial às mesmas, com objetivo de fortalecimento dessas comunidades e dos seus moradores, das suas histórias e das suas demandas presentes, como a luta pela demarcação das suas *tekohas*, por exemplo. São sete comunidades selecionadas para fazer parte do ebook. A escolha para a construção desse momento do ebook foi de utilizar as falas dos próprios Guarani (retiradas das narrativas Guarani selecionadas para a pesquisa) descrevendo as suas comunidades, suas características, dificuldades e demandas. O mesmo acontece com as imagens utilizadas para cada comunidade, são fotografias tiradas pelos próprios pesquisadores Guarani, evidenciando os seus olhares sobre as suas comunidades.

Sabendo que muitos estudantes, bem como professoras/es, não conhecem a comunidade indígena mais próxima da sua escola ou até mesmo da sua cidade, espera-se que levando essas comunidades para a sala de aula ou tornando-as visíveis a partir das suas próprias vozes, possamos contribuir para lançar novas possibilidades e novos encontros das escolas não indígenas com essas comunidades Guarani, o que pode se dar através de projetos, saída de estudos, eventos, palestras, etc.

Na segunda seção do ebook, intitulada “Narrativas Guarani”, estão as narrativas que deram nome ao ebook e que correspondem ao cerne de toda a proposta que atravessa a construção do mesmo. Trata-se de uma seção que pretendeu privilegiar essas narrativas sobre problemáticas diversificadas e que dizem respeito aos Guarani, a essas comunidades específicas, às dificuldades das aldeias, suas demandas atuais, mas também, em um segundo plano, comentam sobre a cultura não indígena e a relação dos não indígenas com essas comunidades. São, portanto, 20 narrativas Guarani que correspondem a trechos retirados de 11 TCCs das/os professoras/es Guarani formados na LII/UFSC.

As temáticas centrais dessas narrativas Guarani, representam os desdobramentos dos dois grandes eixos conceituais que são a memória e o território. Os temas dessas narrativas vinculados à memória são: importância e papel das anciãs e anciões; comidas tradicionais; técnicas de cura; casa tradicional; ritual de batismo Guarani; a dança do Tangará; calendário Guarani; cosmologia feminina; ancestralidade; casa de reza; histórias

Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA)”. Veja mais em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>

sagradas e de origem. Já nas narrativas relacionadas ao território, as temáticas foram: visão de natureza; relação com as plantas e seus espíritos; significado de território Guarani; demarcação de terras indígenas; o caso da demarcação da Aldeia Itaty Morro dos Cavalos, em Palhoça/SC.

Para além das narrativas Guarani, o ebook possui um pequeno apêndice com 1 narrativa referente ao povo Krenak. trata-se de uma narrativa textual pertencente a Ailton Krenak que é intelectual, ativista político e professor doutor Honoris Causa da universidade Federal de Juiz de Fora, e que vai falar sobre a visão de natureza e o conceito de bem viver, que será explorado em uma das propostas didáticas no ebook. A escolha por trazer essa narrativa, deve-se ao fato de Ailton Krenak ser na atualidade uma das personalidades indígenas mais notórias entre a sociedade não indígena e vem tornando-se cada vez mais comum entre as/os professoras/es que desenvolvem a temática indígena em sala de aula de forma mais qualificada⁷², o uso dos textos, das ideias e mesmo da história de Ailton⁷³. Portanto, essa narrativa Krenak é trazida como uma forma de aproximar essas/es educador/as/es.

Intitulada, “Propostas Didáticas para Professores”, a terceira e última seção do ebook apresenta 6 propostas de aulas em formato de sequências didáticas e que têm como centro o uso das narrativas Guarani em sala de aula. São sequências planejadas para 4 a 5 horas/aula, cada uma com tema e objetivo diferenciados, mas que partem dos dois conceitos fundamentais que são a memória e o território. Todas as propostas compartilham um objetivo que é conhecer os povos indígenas, especialmente os Guarani, através das próprias epistemologias desses povos, bem como perceber os pontos de encontro e desencontro entre esses povos e a sociedade não indígena.

Os tipos de propostas para cada aula também são diferenciados, afim de possibilitar uma maior quantidade de caminhos, sendo assim, é proposta das sequências didáticas construídas para esse ebook: atividades de pesquisa e reflexão, seminários de apresentação e criação de fanzines, sempre partindo do uso das narrativas indígenas como

⁷² Com “forma mais qualificada” queremos dizer que valorize o protagonismo indígena, que perceba a diversidade dos povos indígenas, que insira os mesmos dentro do tempo presente e os perceba enquanto agentes históricos. Que dialogue com esses povos, que exerça a escuta atenta sobre as histórias e as demandas atuais dos mesmos e, não, fale por eles.

⁷³ Percebi ao longo do mestrado e da minha prática de professora em sala de aula, o quanto é significativo entre professoras/es que gostam da temática indígena e estudam sobre o tema, tanto o livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, quanto o primeiro episódio da série “Guerras do Brasil”, presente na Netflix, onde Ailton Krenak aparece como indígena e intelectual contando a sua versão, uma versão indígena, sobre o processo de invasão do Brasil. Tais produções chegaram até as/os professoras/es que perceberam nas mesmas uma oportunidade de levar para a sala de aula fontes que partem de vozes indígenas.

fontes para a sala de aula. Apesar de partirem das narrativas indígenas, as propostas também acionam algumas atividades complementares como a “orientação aos estudantes”, que informa às mesmas e aos mesmos sobre a narrativa com a qual irão trabalhar, como por exemplo a autoria da narrativa em questão. A “pesquisa para fazer em casa”, que vai acionar uma atividade a ser realizada fora do horário de aula pela e pelo estudante; a “sistematização da aprendizagem” aciona uma tarefa a ser feita em aula a partir do que cada estudante entendeu sobre o que foi conversado, trata-se de uma retomada dos pontos principais. “Aos professores” vai trazer algumas informações bastante relevantes sobre o tema da proposta e/ou sobre as narrativas que serão selecionadas para a mesma.

Os temas das propostas que partem do eixo da memória versam sobre a importância dos mais velhos, os saberes tradicionais e a tradição da oralidade entre os povos indígenas e, especialmente, nas comunidades Guarani em Santa Catarina. Já no eixo do território, as propostas se desdobram a partir de outros temas como a relação humano-natureza e o conceito de bem viver, o significado do território para os Guarani, e a demarcação de terras como um direito constitucional garantido em lei, onde se discute o caso específico da Aldeia Itaty Morro dos Cavalos, comunidade Guarani em Palhoça/SC.

3.2.3 As propostas didáticas: do encontro das narrativas Guarani com a sala de aula

Partindo do eixo da memória, encontramos 3 propostas didáticas totalmente relacionadas aos significados atribuídos a esse conceito ou à função de rememorar pelos povos indígenas e, mais especialmente, pelos Guarani. A proposta número 1, intitulada “Qual a importância dos mais velhos para os povos indígenas?”, foi construída com o objetivo de conhecer o espaço social reservado aos anciões e anciãs nas comunidades Guarani e estudar as funções atribuídas aos mesmos e mesmas por esses indígenas.

Para tanto, fez-se uso de duas narrativas Guarani, a primeira intitulada “Os mais velhos são como “árvores que falam””, que relata a importância dos anciões como guardiões da memória, onde cabe aos mesmos a função de cuidar e divulgar as histórias do povo Guarani, como as histórias de origem, que explicam e organizam, por sua vez, a tradição e a cultura dos mesmos. Nessa narrativa os anciões são comparados a “árvores que falam”, ou seja, seres com muita sabedoria, pois já cresceram, se desenvolveram e firmaram raízes, e que agora devem ajudar aqueles que estão em outras fases desse

processo, como as crianças e jovens que são aconselhados a ouvir com atenção as pessoas mais velhas.

A narrativa Guarani de número 2 e intitulada “As Tchedjaryí (anciãs)” traz destaque para as anciãs e os conhecimentos e funções atribuídas às mulheres quando chegam à essa fase da vida. São geralmente grandes conhecedoras das plantas medicinais e da confecção de remédios naturais. Ganham cada vez mais importância como sábias da comunidade, pois conhecem todas as regras da tradição e possuem os conhecimentos fundamentais para as curas das enfermidades, para o cuidado das crianças. A narrativa apresenta os cuidados com o corpo e o espírito para garantir que essa seja uma fase tranquila, como a alimentação e as orações, e ainda, conta como ocorre a passagem para os Guarani.

Se num primeiro momento, a proposta didática “Qual a importância dos mais velhos para os povos indígenas?” pretende que as/os estudantes possam responder a esse problema a partir da leitura das duas narrativas Guarani indicadas, em um segundo momento, a proposta encaminha que busquem entre os seus parentes àqueles que têm mais idade, compartilhem o que aprenderam sobre a importância atribuída às anciãs e aos anciões nas comunidades Guarani, e registrem o que pensam sobre a “a importância e o lugar dos mais velhos na sociedade não indígena”.

Dessa forma, a proposta didática de número 1 pretende contribuir para a reflexão nos espaços de ensino, sobre essa fase da vida onde a depender dos costumes, cultura e sociedade pode se dar de formas bem diferentes, valorizando mais ou menos esse momento da vida. A proposta vai refletir também sobre o conhecimento dessas pessoas mais velhas na sociedade indígena e não indígena, o espaço previsto para os mesmos, a sua importância para as outras gerações e o lugar, ou o não lugar, do encontro intergeracional. Ao pensar sobre o costume da valorização dos mais velhos pela comunidade/sociedade, além de estimular uma pesquisa em sala de aula sobre os povos indígenas, a proposta tem a pretensão de refletir sobre a sociedade não indígena, sobre a comunidade e realidade cotidiana das/dos estudantes.

A proposta número 2, intitulada “Saberes Tradicionais”, vai partir do eixo da memória, fortalecendo os saberes Guarani que são passados através da tradição oral permanecendo vivos entre cada aldeia específica devido à sua importância para o modo de viver e de ser de cada povo indígena. Os saberes tradicionais são um cabedal imenso de conhecimentos indígenas passados de geração a geração, especialmente através do ensino sobre a tradição indígena ou da observação dos mais velhos pelos mais novos.

Apesar de acionarem diferentes conhecimentos, todos têm em comum uma experiência que parte da natureza.

Assim sendo, a proposta número 2 terá como objetivo pensar os saberes tradicionais dos povos indígenas a partir de sete narrativas Guarani, problematizando ainda, o lugar desses saberes na sociedade não indígena. As sete narrativas Guarani escolhidas para essa proposta têm em comum a enunciação de um dos saberes tradicionais desse povo, mas tratam de conhecimentos e áreas bastante diversificadas, como a comida tradicional, a saúde e as técnicas de cura, a construção das casas tradicionais, o *nhemongarai* que é o ritual de batismo Guarani, a dança do tangará, o calendário cosmológico Guarani e a cosmologia feminina.

A primeira narrativa indicada para a proposta é a narrativa número 3, intitulada “Preparação da terra para plantio e preparo das comidas tradicionais”, que relata a importância fundamental da alimentação Guarani relacionada ao entendimento da comida como algo sagrado e gerado pelos seres divinos, que alimenta não só o físico, mas também o espírito. Assim, nutrir-se das comidas tradicionais carrega em si noções de saúde bem como de fortalecimento da cultura e cosmovisão desse povo. A narrativa demonstra como a agricultura faz parte da cultura Guarani e que é de costume desse povo a realização de hortas comunitárias onde todas as pessoas trabalham e partilham dos seus frutos, o que os pesquisadores vão chamar de economia da reciprocidade.

A narrativa número 4, intitulada “O tratamento de algumas doenças”, é a segunda narrativa indicada pela proposta e ela vai descrever como a saúde Guarani está relacionada ao que esse povo chama de educação corporal, que é o conhecimento sobre a saúde espiritual e física do seu próprio corpo. A saúde passa também pela predisposição em cumprir os rituais sociais e culturais do cotidiano da aldeia como rezar, plantar, ajudar nos mutirões, cantar e dançar. O conhecimento sobre o seu próprio corpo e a ritualização das medicinas para a saúde também fazem parte do arcabouço das técnicas de cura dos Guarani, onde a saúde é bastante preventiva e advém dos saberes da mata. A narrativa mostra como o Guarani é capacitado ao longo da sua vida ao autodiagnóstico do seu estado de saúde, bem como o conhecimento sobre as plantas e os animais são fundamentais para à confecção de remédios naturais que previnem ou tratam as enfermidades. Algumas reflexões que podem surgir a partir dessas duas narrativas Guarani são: a relação que temos com o alimento, o nosso conhecimento sobre os ciclos das plantas e da natureza, a importância da agricultura familiar, o valor de hortas comunitárias e da partilha do alimento, o conhecimento sobre o nosso próprio corpo, os

benefícios da saúde preventiva, a dependência da sociedade não indígena do mercado e de farmácias.

A narrativa número 5, de nome “Casa tradicional Guarani”, vai falar da importância delas para a estrutura física e cultural das comunidades e das razões da construção das mesmas ter diminuído nas aldeias. As casas tradicionais Guarani são feitas a partir da matéria prima encontrada na mata, e do uso de árvores específicas para construção. A retirada dos materiais do mato deve respeitar o ciclo da natureza e deve receber a permissão do rezador da aldeia. O trabalho de construção é coletivo, toda a aldeia colabora para construir as casas individuais e coletivas, onde o conhecimento dos mais velhos é fundamental, pois são os que têm mais experiência na construção e tornam-se também os motivadores dos jovens. No entanto, a narrativa mostra que atualmente nas comunidades Guarani do litoral de Santa Catarina a existência de muitas casas construídas com material comprado ao invés de retirado da mata se deve ao fato do desmatamento e do aumento das áreas urbanas, mas mesmo assim, devido à importância das construções tradicionais, a casa de reza segue sendo construída de forma tradicional. Essa narrativa pode levar as e os estudantes a repensarem a relação que a sociedade não indígena estabelece com as florestas, bem como o planejamento urbano da sua cidade ou comunidade, ou ainda, os benefícios de uma cultura que fomenta atividades coletivas e a importância do encontro de diferentes gerações.

“Ritual do Nhemongarai” é o título da narrativa 6, que fala sobre o ritual do batismo Guarani, momento em que as crianças recebem o seu nome-alma que vai estar relacionado às quatro direções e à organização cosmológica desse povo. O nome-alma de cada Guarani revela a vibração da sua personalidade. Faz parte desse ritual outros ritos relacionados às plantas sagradas como o agradecimento ao milho, uma das mais importantes fontes de alimento dos Guarani. A narrativa mostra que esse ritual é realizado por toda a aldeia na *Opy*, a casa de reza, onde a comunidade partilha dos frutos das colheitas e dos saberes tradicionais que são proferidos pelos rezadores e rezadoras.

A narrativa número 7, intitulada “O canto e a dança do tangará” vai relatar a importância dessa dança Guarani que é considerada sagrada e foi aprendida através da observação do pássaro tangará, considerado um guardião desse povo e que foi enviado por *Nhanderu*. Segundo a narrativa, a dança é ensinada pelo rezador da aldeia e treina o corpo para se expressar e ter consciência dos seus movimentos, fortalece o organismo, ensina agilidade e leveza. Essas duas narrativas podem levar a reflexões na sala de aula, reforçando a importância de rituais coletivos, da relação que a sociedade não indígena

estabelece com as plantas e os animais, os significados de pensar a natureza como um espaço sagrado e com potencial de ensino.

A narrativa número 8, intitulada “Calendário cosmológico: “apyka” - os símbolos e as principais constelações do universo” demonstra como os calendários Guarani estão entrelaçados aos ciclos da natureza, onde conhecimento sobre os astros, as espécies nativas e o seu comportamento vão compor histórias sagradas que organizam os calendários de preparo da terra, plantio e colheita. A dinâmica da aldeia e as suas necessidades estarão voltadas para esses saberes de forma que respeitam a época de cada planta e animal, conhecem o momento para extração de cada espécie que irá se tornar alimento ou compor uma casa, evitando a extinção e garantindo a sustentabilidade do ecossistema local. Ao estudar essa narrativa em sala de aula, a turma é provocada a refletir sobre o calendário cristão estabelecido pela sociedade não indígena e sobre a relação desse calendário, bem como dos não indígenas, com os ciclos da natureza.

Por fim, a narrativa “Homenagem à minha mãe Takuá Maria Erma Martins” de número 9, vai trazer as sabedorias tradicionais em torno da cosmologia feminina, ou seja, a sabedoria ancestral passada de geração à geração entre as mulheres Guarani, onde são revelados os conhecimentos sobre as medicinas e a essência feminina relacionada às divindades Guarani. A narrativa mostra como esses saberes regem todos os ciclos femininos, desde a primeira menstruação até a fase de anciã, contribuindo para uma vida saudável e totalmente fundamentada na tradição Guarani. Direcionada em especial às meninas e jovens do sexo feminino, essa narrativa pode levar as mesmas a pensar sobre o que aprenderam ou não com suas mães e avós sobre os ciclos femininos. Portanto, as sete narrativas Guarani indicadas para a segunda proposta do ebook irão demonstrar, cada uma a seu modo, como as sabedorias ancestrais partem da relação de aprendizagem que esse povo estabelece com a natureza e mantém vivas através da tradição da oralidade, pela passagem geracional desses conhecimentos.

Através de perguntas norteadoras que irão direcionar a reflexão das e dos estudantes sobre a narrativa Guarani que estiverem lendo, estes são instigados a pensar sobre os conhecimentos acionados por cada saber tradicional e como os mesmos são ensinados aos mais novos e, também, a responder como a sociedade não indígena se relaciona com cada um desses saberes ou com os saberes tradicionais. Da mesma forma, a proposta leva a refletir sobre as contribuições que essa sabedoria tradicional pode trazer para a sociedade não indígena. Portanto, a proposta número 2, intitulada “Saberes Tradicionais”, ao sugerir o estudo sobre os povos indígenas através de narrativas Guarani,

provoca as/os estudantes a pensarem de forma diferenciada sobre esses saberes e a sua funcionalidade tal como a importância dos mesmos para essas comunidades, e ainda a repensarem os saberes tradicionais na sociedade não indígena: qual o lugar dos saberes tradicionais na sociedade não indígena? São valorizados ou reprimidos? Quais os benefícios dos mesmos? São questões que podem surgir na sala de aula entre as e os estudantes ao aplicar essa proposta.

A terceira proposta didática intitulada “Tradição da Oralidade”, segue sendo um desdobramento do eixo conceitual da memória, onde o objetivo da mesma será o de conhecer o povo Guarani através da tradição da oralidade, que é constantemente acionada pela rememoração de lembranças e que vai pontuar mais dois elementos característicos desse exercício da memória e da oralidade que são a ancestralidade e a prática da contação de histórias. Essa sequência didática propõe a distribuição de três narrativas Guarani para a turma que, em grupos, irá construir um fanzine⁷⁴. Pensando na riqueza das narrativas selecionadas para a proposta, onde duas delas são histórias de origem, optou-se pela proposta de confecção de um material criativo, nesse caso o fanzine, que busca provocar as/os estudantes a criarem imagens para o texto que estiverem lendo, criando pontos de relacionamento entre o que leem e interpretam da narrativa Guarani, com os seus imaginários.

Intitulada “Opy é Sagrada e Nhamandu Ete”, a narrativa Guarani de número 10 elucida a prática da contação de histórias, onde e como a mesma acontece, apresentando a casa de reza como um espaço sagrado e trazendo os mais velhos e as mais velhas em um papel de destaque. A narrativa traz ainda a importância do entendimento dessas histórias como verdadeiras e sagradas, pois fazem parte e explicam a história do povo Guarani e suas tradições. Chama-se atenção, portanto, para que essas histórias não sejam confundidas com fantasias e desvalorizadas, recebendo menos importância em decorrência disso. Trata-se de uma narrativa que tende a gerar boas reflexões na sala de aula, uma vez que ainda é muito comum relacionar as histórias indígenas com fantasias ou mitos, como a própria narrativa explica.

As próximas narrativas dessa proposta para conhecer a tradição da oralidade, são histórias Guarani de origem, sendo que a de número 11 vai falar sobre a “História do

⁷⁴ O fanzine é uma revista feita por fãs e para fãs, daí a origem do seu nome. Historicamente ela é confeccionada de forma artesanal, necessitando de um mínimo de recursos para a sua produção (folha A4 ou de caderno, tesoura e caneta ou lápis). Trata-se de uma dobradura de papel de fácil confecção, em que a criatividade de quem a faz é o limite. No ebook, dentro da proposta didática 3 “Tradição da Oralidade” se ensina como fazer o fanzine.

Fogo”, quando o deus solar *Nhamandu* vai em busca do fogo no plano físico da terra para o entregar aos Guarani. Trata-se de uma narrativa bastante conhecida entre muitas e muitos estudantes na sua versão contada por outros povos, especialmente, o povo grego, e que pode gerar estranhamento ou facilitar a aproximação com a narrativa, de qualquer forma, provocando as/os estudantes a repensarem as histórias que conhecem e as que não conhecem, bem como as razões para isso.

A última narrativa Guarani indicada pela proposta para conhecer a tradição da Oralidade, é a de número 12, intitulada “A história do kyre'yimba”, que vai falar sobre uma classe de guerreiro especial entre os Guarani e que passa ao longo da sua vida por uma série de treinamentos e rituais que envolvem muitas sabedorias ancestrais sobre a medicina e os poderes dos animais e das plantas. Essa narrativa demonstra o conhecimento dos Guarani sobre a natureza em que habitam e também a relação que estabelecem com a mesma. Pode levar as e os estudantes a pensarem sobre os animais citados na narrativa, que são animais nativos da mata atlântica e a relação que os Guarani estabeleciam com os mesmos. Esta narrativa tende a suscitar um interesse das/os estudantes por falar sobre um guerreiro que adquire, através do seu treinamento, habilidades e poderes que não podem ser comparados a uma pessoa comum.

Portanto, as narrativas Guarani de número 10 a 12, indicadas pela proposta didática “Tradição da Oralidade”, podem contribuir para se pensar os povos Guarani através dos significados que os mesmos atribuem à memória, como a importância da contação de histórias, de como essas histórias longe de serem fantasias, são tecidas a partir de elementos fundamentais à sua cultura e que vão organizar os seus rituais bem como os afazeres cotidianos. É significativo ainda que as narrativas indicadas pela proposta estão atravessadas por elementos originários da região sul do Brasil, como a flora e a fauna nativas da mata atlântica, e que organizam as histórias de origem desse povo, o que pode facilitar uma aproximação das/os estudantes.

As propostas didáticas subsequentes partem do eixo conceitual de território, ou seja, dos significados que os povos indígenas e, especialmente, os povos Guarani atribuem a esse conceito, como o entendimento do espaço enquanto algo que não é só físico, mas que também é cultural e espiritual. Ou ainda, da relação desses povos com o mundo natural à sua volta, como se pensam e interagem com a mata, o rio, a cachoeira, as plantas e os animais. A primeira proposta didática desse eixo é intitulada “Bem Viver: repensando a relação humano-natureza” e corresponde à proposta de número 4 do ebook. Tem por objetivo estudar os povos indígenas a partir da sua visão de natureza, bem como

perceber como o modo de vida indígena está atravessado pela noção de pertencimento ao meio natural, o que pode ser expressado pelo conceito de Bem Viver, termo que será desdobrado por uma das narrativas indicadas pela proposta.

A partir de trabalho de pesquisa em narrativas indígenas para sala de aula, dá-se início ao estudo de duas diferentes narrativas, uma que é de autoria Krenak e outra Guarani, onde as/os estudantes são convocados a pensar sobre a relação desses povos com a natureza e a compararem essa visão e modo de vida às formas com que a sociedade não indígena na atualidade se relaciona com o espaço natural. A noção do ser humano como parte integrante da natureza é uma característica marcante de todos os povos indígenas, sendo que esses diferentes povos apresentam em suas epistemologias, suas formas de conhecer, ensinamentos e sabedorias que nascem dessa relação com o meio natural, seja pela observação das águas e dos pássaros, pela rotina de plantio e adentrada na mata, pelo uso de plantas medicinais, etc. As plantas e animais, os rios e montanhas, são sagrados e estão presentes nas histórias desses povos. O centro da cultura indígena não é a espécie humana e, sim, essa relação de complementaridade e de integração onde todos os seres, humanos e não humanos, têm seus direitos e são respeitados. Entre os povos Guarani *nheery* é a palavra usada para se referir ao que os não indígenas chamam de Mata Atlântica e que significa “onde os espíritos se banham”, caracterizando a mesma como um espaço sagrado e que deve ser respeitado. Há 521 anos atrás, a Mata Atlântica cobria 15% do território brasileiro, a história da sua destruição tem início com os portugueses e a extração do pau-brasil. Hoje restam menos de 12% da sua área original, sendo considerada a segunda floresta mais agredida do mundo⁷⁵.

Através das narrativas indicadas pela proposta as/os estudantes passam a conhecer uma visão de natureza oposta à visão que foi fortalecida pela modernidade, com a qual os mesmos estão acostumados, onde uma suposta supremacia dos grupos humanos sobre a natureza justifica a necessidade de domínio do meio natural para a geração de riquezas, caracterizando uma visão que separa os seres humanos do meio natural em que vivem. A visão de natureza apresentada pela narrativa de Ailton Krenak, presente no apêndice do

⁷⁵ De acordo com o IBGE, cerca de 72% dos brasileiros vivem dentro da Mata Atlântica; atualmente, existem apenas menos de 12% do domínio natural. De acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a Mata Atlântica abrigava em 2008, 383 dos 683 animais ameaçados de extinção no Brasil. Com exceção da Ilha de Madagascar, na costa oriental do continente africano, é a floresta mais agredida do mundo. Veja mais em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/especiais/noticia/mata-atlantica-e-ecossistema-que-mais-sofreu-agressoes-desde-o-descobrimto.ghtml>; <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/mata-atlantica-floresta-e-a-mais-agredida-do-mundo.htm>

ebook, intitulada “A Origem do Bem Viver e Ideia de Natureza” mostra que as cosmovisões e epistemologias indígenas entendem os seres humanos como parte indissociável da própria natureza, e essa é uma característica fundamental das mesmas. O conceito de Bem Viver é apresentado pela narrativa como um modo de estar na Terra onde não há espécies que sejam superiores, ou seja, problematizando a ideia de domínio do ser humano sobre a natureza. Esse modo de estar no mundo comunga de uma vida em comum com a diversidade dos seres humanos e não humanos e que possuem cada uma importância, única e insubstituível, dentro dessa teia de relações. A vida de cada espécie da fauna e da flora, de cada rio e montanha, impacta diretamente a vida de todos os outros seres, inclusive os humanos e por isso é parte desse modo de vida o entendimento sobre o ciclo de vida de cada ser e o respeito sobre o mesmo.

A narrativa Guarani número 13, intitulada “Há uma infinita sabedoria na natureza e As plantas e os seres da mata”, apresenta a relação que os Guarani estabelecem com as plantas, onde as mesmas possuem grande importância energética e medicinal. É com elas que se aprende sobre a saúde do corpo-espírito e a cura de muitas enfermidades. A narrativa compartilha ensinamentos a respeito do universo das matas, mostrando as razões que atribuem o respeito e o cuidado como essenciais a quem adentra às mesmas. Nas florestas estão os seres encantados que as guardam, e que podem ajudar ou prejudicar um, a depender das intenções do mesmo. Entre esses encantados, estão alguns que são popularmente conhecidos pelos não indígenas, entretanto, ficam perceptíveis algumas diferenças entre a narrativa Guarani apresentada e a narrativa não indígena que é ainda mais notória entre os segundos. Provavelmente as e os estudantes perceberão semelhanças entre os seres encantados chamados *Kurupi* e *Djatchy djatere* presentes nessa narrativa Guarani com o Currupira e o Saci Pererê presente nas histórias do folclore brasileiro. Mas também serão provocados pela narrativa a observar diferenças que vão para além da nomenclatura, já que na narrativa Guarani esses seres são divindades que possuem um vasto conhecimento sobre o universo das plantas. Esse ponto da narrativa pode levar as e os estudantes a refletir sobre o processo de apropriação de saberes tradicionais de um povo e suas histórias sagradas e a sua transformação em lendas folclóricas.

A seguinte proposta provoca as/os estudantes a levarem a sua atenção à relação humano-natureza estabelecida pela sociedade não indígena hoje, problematizando a crise ambiental que vivenciamos enquanto humanidade e também o papel do Brasil frente à isso, a turma pode tentar responder ou ser instigada às seguintes reflexões: quais têm sido as políticas brasileiras em relação ao meio ambiente? Fenômenos que se repetem como o

aumento da destruição da floresta amazônica ou a liberação de mais área para o garimpo, contribuem para que tipo de sociedade? De que forma essas políticas brasileiras nos afetam enquanto indivíduo e como sociedade? Será possível uma humanidade sem natureza? Um planeta sem florestas? Da mesma forma, as/os estudantes são convidados a pensar sobre a sua própria relação com o mundo natural a sua volta: como será que interagem diante dessa temática? Têm afinidade com o tema ou não? Consideram o tema relevante? Possuem o hábito de cultivar plantas? Têm em seu convívio a relação com outras espécies de animais? Contribuem para áreas verdes? Participam de algum projeto de horta comunitária? E as suas famílias ou a comunidade em que vivem?

A proposta de estudar a visão indígena sobre a natureza, extrapola, portanto, o próprio estudo sobre esses povos, uma vez que percebendo o modo de vida do Bem Viver como uma das possibilidades, dos caminhos possíveis para se trilhar enquanto sociedade organizada, os desdobramentos da proposta tendem a gerar pensamentos críticos frente às escolhas da sociedade não indígena que a levaram a consequências como o aquecimento global e às mudanças climáticas. A partir desse estudo, que parte das formas de conhecer indígenas, nos aproximando de novas visões e modos de viver, podemos perceber que não é necessário, muito menos óbvio, seguir pelo mesmo caminho e que é possível transformar a nossa realidade, como a relação que estabelecemos com a natureza, estar atento às políticas nacionais para a mesma, perceber quais os segmentos da sociedade protegem as florestas e quais flexibilizam as leis para derrubada da mesma, preferir comprar alimento de pequenos produtores, conhecer os produtores locais, ou experimentar fazer uma horta.

A proposta didática de número 5, intitulada “Porque a terra não pode ser uma mercadoria para os povos indígenas?” vai discutir a importância do território e da terra para o povo Guarani. Vai tratar sobre os significados atribuídos à mesma por esse povo, e ainda, vai relacionar aos sentidos que a sociedade não indígena dá a ela, por exemplo, a terra como uma mercadoria. O objetivo dessa proposta é partir do conceito de *tekoha* utilizado pelos povos Guarani para conhecer o significado de território entre os povos indígenas.

As narrativas indicadas pela proposta são intituladas “Na nossa visão espiritual”, “Quando se fala do território Guarani” e “O que é tekoá? – significado de tekoá para o povo Mbya Guarani”, e são respectivamente as narrativas Guarani de número 14, 15 e 16 do ebook. Tratam-se de três diferentes narrativas cujo enfoque principal é o território e sua importância para a comunidade Guarani. Mostram que o mesmo é fundamental na

cultura e na tradição desses povos, que está relacionado à sua cosmologia, e que é a partir dele que se organizam as atividades diárias e os grandes rituais. É unânime entre essas narrativas a relação do manejo da natureza desse território, que é construída pelas comunidades entendendo que o mesmo é um espaço sagrado, já que, segundo as narrativas Guarani esse manejo foi ensinado pelas divindades, tem regras e deve ser respeitado.

Através dessas narrativas, distribuídas aos grupos de estudantes na sala de aula, eles/as perceberão que a palavra Guarani mais aproximada para território é *tekoha*, que vai significar território de ocupação tradicional, e que representa muito mais do que o lugar onde a comunidade se localiza, trata-se da terra onde habitaram os seus parentes mais antigos e que, portanto, está carregada de um sentido ancestral. As narrativas mostram que o *tekoha* está relacionado ao modo de ser Guarani, o *ñande reko*, e que, portanto, deve contemplar características fundamentais a esse modo de vida como, por exemplo, as áreas de mata e a *opy*, a casa de reza. A partir dessas narrativas as/os estudantes podem perceber uma característica que é comum entre os povos indígenas, que é a da relação de pertencimento ao lugar que se habita, onde é a partir da natureza inscrita no território que a vida indígena se organiza.

As narrativas podem provocar as/os estudantes a repensarem a relação da sociedade não indígena com o território, com a natureza inscrita no lugar em que se vive, seja com as florestas ou com os rios. Porque destruímos a natureza? Quais os impactos do desmatamento e da poluição sobre a própria sociedade não indígena? Há alternativas? A forma de pensar o território pelos povos indígenas pode trazer contribuições no sentido de construir uma sociedade sustentável e responsável com a natureza?

As reflexões que podem surgir através dos problemas dessa proposta didática põe em xeque um modo de vida que conhecemos como natural e único, a sociedade capitalista, a lógica mercadológica, a visão de domínio sobre a natureza, são percebidos como uma das formas de se caminhar pelo mundo, mas não a única e nem a mais viável.

A sequência didática “Porque a terra não pode ser uma mercadoria para os povos indígenas?” ao propor às e aos estudantes a leitura de narrativas sobre a visão dos Guarani de território, contribui para repensar o modo de vida que consolidamos enquanto sociedade, bem como os hábitos que estabelecemos como regra. Dessa forma, as narrativas indicadas para a proposta demonstram porque o território não pode ser pensado como uma mercadoria para os povos indígenas, como um bem material apenas, como acontece nas sociedades capitalistas, já que o território indígena é um bem cultural,

material e espiritual, que simboliza tanto uma relação sustentável com a natureza quanto o pertencimento à essa terra e à uma ancestralidade.

A última sequência didática proposta pelo ebook será a de número 6 e intitulada “Demarcação de Terras Indígenas” que tem como objetivo investigar a ocupação milenar dos Guarani em Santa Catarina e refletir sobre a importância da demarcação de terras para os povos indígenas através do caso da Aldeia Itaty ou Terra Indígena Morro dos Cavalos, localizada em Palhoça/SC. Essa proposta também faz parte do eixo que busca pensar a partir das formas de vivenciar o território e dos significados atribuídos ao mesmo pelos povos indígenas.

A narrativa de número 17 é chamada “O Brasil é terra indígena”, e vai apresentar a partir dos pesquisadores Guarani, fontes e evidências de que as terras de Santa Catarina, bem como de outros estados, são terras de ocupação milenar dos povos indígenas, especialmente dos Guarani. A narrativa intitulada “Aldeia Itaty Morro dos Cavalos” é a de número 18 no ebook e vai apresentar a aldeia Itaty, suas características físicas e culturais, e a relação da população não indígena local com a mesma, onde ações de sabotagem ao abastecimento de água para a comunidade Guarani são denunciadas.

Intitulada “Mídia e terra indígena Morro dos Cavalos”, a narrativa de número 19 no ebook, aborda o papel da mídia catarinense no impasse da demarcação dessa terra indígena, a publicação de informações inconsistentes e falas distorcidas dos próprios indígenas, utilizadas para acusar os mesmos, são denunciadas pela narrativa. De nome “As terras para os Guarani”, a narrativa 20 do ebook representa o último trecho do TCC sobre a TI Morro dos Cavalos, selecionado para essa proposta didática. Ela vai apresentar o significado da terra para o povo Guarani e a importância de estar na sua terra ancestral, mostrando ainda como a constante violência que sofre essa comunidade impacta a vida da mesma.

É pretensão dessa proposta didática provocar a reflexão sobre esses impactos na vida dos povos indígenas, o significado de ter uma terra assegurada e, do contrário, o que representa viver sob ameaças ou violência. As narrativas selecionadas problematizam também o preconceito e o racismo, mostrando como os mesmos estão relacionados ao desconhecimento sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas. É também objetivo dessa proposta, aproximar a sala de aula das comunidades indígenas e, especialmente, daquelas que estão mais próximas da mesma. A Aldeia Itaty que está localizada em Palhoça no estado de Santa Catarina é caminho de quem vai para a capital, Florianópolis, sendo uma rota já realizada por muitos estudantes com as suas famílias ou mesmo com a

escola e, ainda, a entrada dessa TI é vista da própria BR-101. Dessa forma, conhecer essa comunidade por onde se passa a torna visível em um mundo que está sendo continuamente descoberto pelas/pelos estudantes.

Faz parte dessa atividade ainda, uma pesquisa feita em casa pelas/os estudantes e que somará ao que foi estudado em sala de aula outras informações fundamentais como, por exemplo, o que são terras indígenas, o que significa demarcação de terras, o que é a Tese do Marco Temporal e o que são conflitos em terras indígenas. Ao levar para o centro do debate do seminário o problema da demarcação de terras indígenas, lançamos à sala de aula a possibilidade de discutir questões pontuais da sociedade não indígena atual, como a violência contra os povos indígenas, a grilagem e a sua relação com o extrativismo ilegal e a crise ambiental, o surgimento de emendas constitucionais e projetos de lei que facilitam e até favorecem essa atividade⁷⁶ e, em contraposição, o importante papel das terras indígenas na proteção às florestas e dos povos indígenas para a conservação ambiental⁷⁷.

⁷⁶ Segundo o site do Politize existem várias “MP da Grilagem” como “o Projeto de Lei 510/21, apelidado por opositores de PL da Grilagem, é, de acordo com o Senado Federal, uma proposta que dispõe sobre a **regularização fundiária** das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União. Em outras palavras, é uma proposta de lei que altera a legislação atual sobre a ocupação de terras que não possuem proprietários legais. A mudança facilita que terras públicas desmatadas de modo ilegal se tornem propriedades de quem as utiliza”. Veja mais em: <https://www.politize.com.br/pl-510-2021/>

⁷⁷ Segundo a “Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, FAO, 28% da superfície terrestre do mundo, incluindo algumas das áreas florestais mais ecologicamente intactas e biodiversas, são gerenciadas principalmente por povos indígenas, famílias, pequenos proprietários e comunidades locais”. “Os povos indígenas constituem apenas 5% da população mundial, mas são no entanto, gestores vitais do meio ambiente”. Veja mais em: <https://news.un.org/pt/story/2019/08/1683741>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos problemas iniciais que as/os educadoras/es se deparam ao desenvolver o ensino sobre as histórias e culturas indígenas em sala de aula, e que foram apontados por essa pesquisa, como a falta de material didático e os equívocos em muitos materiais utilizados nas escolas, acreditamos que a construção de um livro digital para professoras/es, como dimensão propositiva dessa pesquisa, ao disponibilizar à essas instituições escolares um material didático qualificado e atualizado sobre essa temática, possa contribuir para o ensino de história indígena.

Ao partir da valorização do protagonismo indígena, da proposição de um estudo que perceba a diversidade dos povos indígenas, que insira os mesmos dentro do tempo presente e os perceba enquanto agentes históricos, pontuamos a necessidade do aprofundamento sobre a temática indígena que precisa dar conta desses elementos para que se desenvolvam práticas didáticas mais qualificadas e amplificadoras, que tratem o ensino de história indígena com a profundidade que o mesmo exige e como prega a Lei nº 11645/08.

Acreditamos que a partir desse material didático possamos estar agindo no sentido da valorização dos povos indígenas na sociedade brasileira, a começar pelas escolas, onde o conhecimento sobre esses povos pode evidenciar a sua agência histórica e protagonismo dos mesmos. Neste sentido, pode servir ao combate ao racismo e à intolerância, bem como ao cultivo de diálogos democráticos dentro das escolas, onde a diversidade possa ser percebida como parte fundamental da história do Brasil e dessa sociedade.

Ao propor um material que parte de narrativas locais, das narrativas Guarani referentes às comunidades em Santa Catarina, espera-se provocar uma aproximação das escolas catarinenses não indígenas, especialmente, as escolas da região de Laguna, com as comunidades Guarani vizinhas das mesmas, possibilitando a geração de novas ideias, projetos e encontros. O que é indicado pelo documento das Diretrizes Operacionais (2015), que apoia a Lei nº 11465/2008, como uma das formas para a efetivação da mesma: “Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa” (BRASIL, 20015, p. 10).

Ao construir e consolidar um material didático que se respalda através das narrativas indígenas, das vozes dos Guarani em Santa Catarina, abre-se espaço à essas narrativas na sala de aula, ao lugar do ensino e do conhecimento, espaço em que as

mesmas devem estar, pois são parte fundamental do que chamamos até hoje de história de Santa Catarina e do Brasil, o que somente a partir de 2008 torna-se uma lei, sendo dever das instituições de ensino e direito das/os estudantes e da sociedade.

A inclusão dessas narrativas na sala de aula contribui também para a valorização das contranarrativas, ou seja, das narrativas dos grupos historicamente excluídos dos espaços de poder, marcando uma chamada de consciência das próprias instituições de ensino e suas comunidades escolares quanto à dívida histórica que o Brasil possui com tais grupos. Da mesma forma, tende a valorizar um currículo mais diversificado e menos eurocentrado, onde as vozes ouvidas sejam diferentes e possam partir de outros lugares.

Ao evidenciar as epistemologias indígenas e propor o estudo e uso das mesmas para a interpretação das narrativas Guarani, acreditamos problematizar mais uma vez o currículo eurocentrado, repensando os nossos conhecimentos e as formas de acesso a ele, ou seja, pensar as entrelinhas sobre os saberes que chegam, ou não, até nós. Ao estudar as narrativas de comunidades Guarani em Santa Catarina compreendendo os sentidos e significados de memória e território para esses povos, pretendemos qualificar as possibilidades de interpretação por parte das/os estudantes em relação às narrativas, e evidenciar elementos fundamentais das histórias e culturas dos mesmos na atualidade, como a demarcação de terras indígenas e os conflitos advindos do descumprimento desse direito constitucional.

A construção de um material didático que partiu de uma abordagem decolonial, ajudou a evidenciar a pontualidade do diálogo com os povos indígenas, com as suas histórias e epistemologias, contribuindo para a consolidação de um livro digital que tivesse como centralidade a valorização das narrativas de comunidades Guarani em Santa Catarina e o uso das mesmas em sala de aula. Tornando imprescindível a escuta atenta à essas comunidades Guarani sobre as suas histórias e demandas atuais. O que aponta para a necessidade do exercício da escuta atenta em sala de aula, especialmente, quando se tratam de contranarrativas.

Através do desenvolvimento dessa pesquisa e da consolidação de um material didático como o ebook “Narrativas Guarani na sala de aula”, acreditamos contribuir para o ensino de história. Onde o estudo desse componente curricular a partir da inclusão de outras narrativas, ou seja, de narrativas alternativas aquelas hegemônicas consolidadas nos livros didáticos de história, como as narrativas indígenas, possam problematizar um ensino de história que parte ainda de um currículo eurocentrado e que se mantém distante da realidade atual do Brasil. Contribui também para o desenvolvimento de práticas

educacionais que fortaleçam as histórias e culturas indígenas no espaço escolar e que tratem o tema de forma qualificada, que possam partir, portanto, das narrativas indígenas, das epistemologias e das demandas desses povos na atualidade.

Essa dissertação contribuiu para a minha formação enquanto professora e cidadã brasileira, no que diz respeito a uma compreensão mais crítica e ativa sobre a diversidade étnica, cultural e linguística no Brasil, e o histórico racismo que segue estruturando a sociedade desse país. O que modificou profundamente a minha prática e abordagem da temática indígena em sala de aula, onde o fomento às autorias indígenas e às epistemologias indígenas nas escolas, bem como a valorização das diversidades e a luta anti-racista, tornam-se parte do meu projeto pedagógico em sala de aula, e social nas esferas em que eu ocupo.

Por fim, essa pesquisa me estimulou ao reencantamento sobre o mundo, me fez recordar a beleza e a leveza da experimentação da vida na Terra. O caminho de pesquisa que eu tracei para chegar até aqui apontou para a possibilidade de infinita riqueza que pode ser viver a vida. O que ficou cada vez mais claro com as aprendizagens sobre a cultura Guarani e a sua pedagogia, com as formas de interagir e perceber o mundo aliadas ao companheirismo com esse mundo, com a boniteza do complemento e a importância da partilha, a sabedoria de escutar a natureza e os seus ciclos. O que mostrou inúmeros caminhos para os atuais problemas que vivenciamos enquanto sociedade, como a crise climática e o aquecimento global, a depressão e a ansiedade. As narrativas Guarani estudadas por mim nessa pesquisa me encantaram novamente para o mundo, que pode e deve ser belo, e o conhecimento dessa cultura e da sua pedagogia se mostraram grandes aliadas para o acolhimento na sala de aula dos sujeitos históricos que vivenciam um mundo pandêmico e em crise, sendo fontes inestimáveis de vivacidade e despertar para um novo mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. John Manuel Monteiro (1956-2013): um legado inestimável para a Historiografia. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 399–403, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANTUNES, Elizandro Karai. **Nhandereko Ypy Kue**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

ARA'Í, Gennis Martins Timóteo. **Kunhangue Arandu Rekó, Ta'Ánga Re A'Egui Nhemopara: Sabedoria dos Ciclos de Vida das Mulheres Guarani em Pinturas e Palavras**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em conhecimento ambiental) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

BENITES, Tônico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2759_1-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Florianópolis: EdUFSC, 2010.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. *In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). Etnohistória, história indígena e educação*. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2012. p. 37-65.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Terras indígenas em Santa Catarina. *In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). Etnohistória, história indígena e educação*. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2012. p. 255-277.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Colonialidade e Decolonialidade no Ensino de História e Cultura Indígena. *In: Protagonismo indígena na história*. Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombiini Wittmann (org). Tubarão: Copiart, 2016. p. 231-254.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio; OLIVEIRA, Osmarina de (org.). **Imagem e Memória dos Ava-Guarani Paranaenses**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação junto à Área Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História no Brasil: um panorama. **Trabajos y Comunicaciones**, Buenos Aires, n. 28-29, 2002. Disponível em: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2002n28-29a05>

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CMG - CADERNO DO MAPA GUARANI CONTINENTAL. Povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. 2016. Campo Grande, MS. Disponível em: <http://campanhaguarani.org/guaranicontinental/caderno/>

DARELLA (org.) *et al.* **Tape Mbaraete Anhetengua: Fortalecendo o caminho verdadeiro**. Florianópolis: [s.n.], 2018.

GONÇALVES, João Batista. **Enoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) –

Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

GUIMARÃES, Geovan Martins. **Turismo e Arqueologia: Desenvolvimento, valorização e preservação do patrimônio arqueológico do município de Laguna – SC.** 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Hotelaria), Universidade do Vale do Itajaí, 2012.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In: Culturas indígenas, diversidade e educação* / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 56-80.

KARAI, Domingo Hugo De Oliveira. **Casa tradicional Guarani no litoral norte de Santa Catarina.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em gestão ambiental) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

KEREXU, Maria Cecília Barbosa. **A vida do pássaro, o canto e a dança do tangará.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura na área de linguagens) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami.** Trad. De Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUARAY, Daniel. **Moí Kaõaguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura na área de conhecimento ambiental) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 41-62, set. 2013.

LITAIFF, Aldo. Os filhos do sol: mitos e práticas dos índios Mbya-Guarani do litoral brasileiro. **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 4, n. 6, p. 15-30, abr. 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista concedida à] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, Pelotas (RS), v. 1, n. 2, p 127-148, 20 jun. 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MOREIRA, Marcos. **Visão Guarani sobre o Tekoa: relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em humanidades- ênfase em direito indígena) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso. **Calendário Cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão Guarani**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura na área de linguagens) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

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

MURA, Márcia. **Tecendo Tradições Indígenas**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSA, Helena Alpini. **Educação Guarani: as ressignificações históricas e culturais nas relações sociais da Aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xapecó, SC**. 2017. Tese (Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Darci da. **Nhemongarai: rituais de batismo Mbya Guarani**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em arte e linguagem) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

SILVA, Floriano da. **Comida Guarani da Aldeia Tekoa Marangatu na Atualidade**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em conhecimento ambiental) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

SILVA, Marco Antonio Oliveira da. **Kyre'Ymba: guerreiro guardião do povo Guarani Mbya**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em arte e linguagem) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes. A Nova História Indígena: Um olhar atemporal. **Revista Manduarisawa Manaus**, v. 3, n. 01., 2019.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.) **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016.

SOUZA, Ismael de. **NHAMANDU: Histórias e Narrativas Guarani**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura com ênfase em conhecimento ambiental) – Departamento de História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Florianópolis, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad e educacyón. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, mayo/ago. 2007.